FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:

das políticas públicas ao cotidiano escolar

ANNA LUIZA REIS LEAL
LORENA SOUSA CARVALHO
MARIANE GOMES PEREIRA
ORGANIZADORAS

ANNA LUIZA REIS LEAL
LORENA SOUSA CARVALHO
MARIANE GOMES PEREIRA
ORGANIZADORAS

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:

**das políticas públicas
ao cotidiano escolar**

Uberlândia/MG
2021

Revisão
Os autores

Diagramação e capa
Adriana Cardoso

Projeto gráfico e publicação
Regência e Arte Editora

Foto da Capa
Freepik

Conselho Editorial
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)
Otávio Luiz Bottecchia (UFU)
Paulo Irineu Barreto Fernandes (UFU)
Raquel Mello Salimeno de Sá (UFU)
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (UEMG)
Telma Cristina Dias Fernandes (UFU - UNESP)
Valdete Borges Andrade (UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

F26 Formação e trabalho docente : das políticas públicas ao
1.ed cotidiano escolar / organizadores Anna Luiza Reis Leal,
Lorena Sousa Carvalho, Mariane Gomes Pereira. – 1.ed. –
Uberlândia, MG : Regência e arte Editora, 2021.

Bibliografia.

ISBN : 978-65-86906-07-3

DOI: 10.4322/978-65-86906-07-3

1. Coronavírus (COVID-19) – Pandemia – Educação.
2. Educação inclusiva. 3. Educação infantil. 3. Pedagogia. 4.
Políticas públicas na educação. 5. Professores – Formação
profissional. I. Leal, Anna Luiza Reis. II. Carvalho, Lorena
Sousa. III. Pereira, Mariane Gomes.

07-2021/103

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas públicas : Professores 370.1

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

O conteúdo expresso nos artigos é de inteira responsabilidade dos seus autores.

SUMÁRIO

Capítulo 1

O papel docente na organização de contextos brincantes na Educação Infantil.....8

Daniella Salviana Faria

Thaíza Vieira Pacheco

Capítulo 2

Do lugar de graduandas para o de professoras da Educação Infantil: reflexões a respeito da formação inicial.....21

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Mariane Gomes Pereira

Capítulo 3

Residência Pedagógica: contribuições para a formação inicial de uma pedagoga.....37

Aline Borges Firmino de Mendonça

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Mauriele Aparecida de Medeiros

Capítulo 4

A lei 10.639/2003 no contexto das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos.....47

Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida

Lorena Sousa Carvalho

Capítulo 5

Formação de professores na perspectiva da Inclusão: em análise o discurso das políticas públicas e o Perfil dos profissionais.....56

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Lazara Cristina da Silva

Capítulo 6

Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular: diálogos necessários.....73

Maria Paula Soares

Viviane Prado Buiatti

Capítulo 7

Metodologia Inclusiva no processo da aprendizagem: um estudo de caso.....87

Brenda Mourão Pricinoti

Lorraine Caroline Nicomedes

Anna Luiza Reis Leal

Capítulo 8

Trabalho docente e aprendizagem colaborativa nos laboratórios de informática.....97

Dasy Lene Faria Coelho

Edna Rodrigues Figueira

Rodrigo Duarte Araújo

Anna Luiza Reis Leal

Capítulo 9

Programa Residência Pedagógica: problematização da prática educativa em tempos de pandemia.....108

Julliana Magalhães de Souza Barcelos

Vilma Aparecida de Souza

Capítulo 10

Programa residência pedagógica e práxis pedagógica: contribuições para a formação do pedagogo.....123

Gabriella Lemes Pereira Reis

Carolina Teles Rodrigues

Sobre os autores.....133

APRESENTAÇÃO

O presente *e-book*, que temos o prazer de organizar e apresentar, propõe trazer reflexões acerca das dimensões da formação e do trabalho docente, ao abarcar tanto as políticas públicas em âmbito macro, quanto o cotidiano escolar que envolve aspectos do fazer pedagógico. A proposta de construção dessa coletânea surgiu entre os estudantes da pós-graduação que partilham as preocupações presentes na comunidade científica acerca da formação e do trabalho dos professores.

Os artigos ora apresentados são provenientes de três subtemáticas, a saber: Educação Infantil, inclusão e prática pedagógica. Esses temas se convergem e dialogam entre si, cujo pano de fundo é a discussão central proposta por este trabalho: formação e trabalho docente.

Iniciamos com o Capítulo I, intitulado “O papel docente na organização de contextos brincantes na Educação Infantil” e elaborado por autoras Daniela Salviana Faria e Thaísa Vieira Pacheco, que objetiva debater sobre a construção de uma escola que valoriza a cultura da infância no contexto educacional. Nesse sentido, reflete sobre elementos constitutivos do cotidiano, como espaços, tempos e materiais que favoreçam o brincar e o desenvolvimento de experiências culturais.

Em seguida, no Capítulo II, “Do lugar de graduandas para o de professoras da Educação Infantil”, de Bruna Lorena Barbosa Moraes e Mariane Gomes Pereira, propõe identificar, no curso de Pedagogia dos *Campi* Santa Mônica e Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio da análise documental, as disciplinas que visam preparar os estudantes para a docência da Educação Infantil.

Já Aline Borges Firmino de Mendonça, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Mauriele Aparecida de Medeiros apresentam, no Capítulo III, o artigo “Residência Pedagógica: contribuições para a formação inicial de uma pedagoga”, que tenciona problematizar as experiências vividas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, inserido no Programa de Residência Pedagógica.

Posteriormente, no Capítulo IV, Lorena Sousa Carvalho e Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida buscam, por meio do texto “A Lei n. 10.639/2003 no contexto das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, problematizar de que maneira o trabalho docente poderá contribuir para a introdução, o conhecimento e a vivência da referida lei por parte dos alunos da EJA.

As autoras Bruna Lorena Barbosa Moraes e Lázara Cristina da Silva nos convidam a refletir sobre a educação inclusiva no Capítulo V, com o artigo “Formação de professores na perspectiva da Inclusão: em análise o discurso das políticas públicas e o Perfil dos profissionais”. Elas pretendem identificar e analisar o discurso presente nas políticas públicas e em documentos que orientam sobre a formação continuada para professores na perspectiva da inclusão. Além disso, visam identificar o perfil dos profissionais que buscam tal formação por meio de um curso da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial ofertado em 2018 pela UFU.

Ainda no que tange à relação entre inclusão e trabalho docente, no Capítulo VI, “Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular: diálogos necessários”, Maria Paula Soares e Viviane Prado Buiatti citam vários artigos científicos, a fim de analisarem o diálogo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes do ensino regular.

“Metodologia Inclusiva no processo da aprendizagem: um estudo de caso”, de Anna Luiza Reis Leal, Brenda Mourão Pricinoti e Lorraine Caroline Nicomedes, compreende o Capítulo VII e traz o relato de experiência das atividades desenvolvidas, durante quatro meses, em uma escola particular de Uberlândia, Minas Gerais, para evidenciar a inclusão de uma criança com Síndrome de Down. Foram utilizados recursos e poemas que despertassem o interesse e os sentidos da estudante, o que possibilita sua verbalização e participação ativa.

O Capítulo VIII, “Trabalho docente e aprendizagem colaborativa nos laboratórios de informática”, de Dasy Lene Faria Coelho, Edna Rodrigues Figueira, Rodrigo Duarte Araújo e Anna Luiza Reis Leal, apresenta resultados de uma pesquisa elaborada com professores de uma escola da rede municipal de Uberlândia/MG. A pesquisa permitiu verificar como se realiza a aprendizagem colaborativa e sua importância no espaço do laboratório de informática, cuja iniciativa é alicerçada na experiência profissional na educação, o que permite acompanhar o desenvolvimento de propostas de aprendizagem. Apresenta, ainda, sugestões para melhorias na aprendizagem dos alunos de maneira colaborativa.

Enquanto isso, no Capítulo IX, Juliana Magalhães de Souza Barcelos e Vilma Aparecida de Souza nos brindam com o trabalho intitulado “Programa de Residência Pedagógica: problematização da

prática educativa em tempos de pandemia”. Pretendeu-se problematizar as experiências do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa de Residência Pedagógica, com foco na prática educativa em tempos de pandemia. As reflexões foram realizadas a partir das seguintes questões norteadoras: quais as novas configurações da prática educativa em tempos de pandemia? Quais as novas configurações da prática educativa em tempos de pandemia? Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a entrevista dialógica com as professoras que atuam como preceptoras no subprojeto. Os resultados mostram que diversos desafios são enfrentados pela escola pública em tempos de pandemia.

Por fim, o Capítulo X, relativo à produção de Carolina Teles Rodrigues e Gabriella Lemes Pereira Reis, “Programa de Residência Pedagógica e práxis pedagógica: contribuições para a formação do pedagogo”, visa problematizar as vivências advindas da participação no Programa de Residência Pedagógica, ao apontar as contribuições para a práxis pedagógica (unidade entre teoria e prática). Em relação aos procedimentos metodológicos, foram utilizados os registros realizados por uma estudante por meio do diário de campo. Também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar e o Programa Escola em Casa.

Esperamos que esses trabalhos, cujo fio condutor é a formação e o trabalho docente, no tocante às políticas públicas e ao cotidiano escolar, possam contribuir para a construção de uma prática transformadora e atenta aos condicionantes sócio-políticos-ideológicos-pedagógicos, sob a perspectiva de uma prática inclusiva e na busca de uma educação socialmente referendada.

Agradecemos a cada um dos autores que aceitaram colaborar com as reflexões teóricas e práticas em torno da educação, um tema que merece reconhecimento e estudos diários. Também somos gratas imensamente às parcerias estabelecidas, direta ou indiretamente, na linha de frente ou nos bastidores!

Boa leitura!

*Anna Luiza Reis Leal
Lorena Sousa Carvalho
Mariane Gomes Pereira*

CAPÍTULO 1

O PAPEL DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniella Salviana Faria

Thaíza Vieira Pacheco

Resumo: A construção de uma escola que valorize a cultura da infância tem sido campo de debates importantes no contexto educacional, desta forma, neste trabalho, trazemos discussões sobre o papel do docente na organização de elementos constitutivos do cotidiano, como espaços, tempos e materiais, que favoreçam o brincar e o desenvolvimento de experiências culturais. Ancoradas nos estudos de Vigotski e de pesquisadores como Larrosa (2010), Barbosa (2006), Rinaldi (2020), realizamos um levantamento bibliográfico articulado com vivências cotidianas em uma Escola privada de Educação Infantil, a fim de dialogar sobre possibilidades de ações docentes que favoreçam a organização de tempos, espaços e materiais para a construção de um contexto brincante na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. Trabalho Docente.

Introdução

O papel do trabalho docente tem sido um campo de debates e diálogos no atual contexto da educação, especialmente na Educação Infantil. Apontando para a construção de um novo olhar para a criança e as infâncias, para seu modo de estar no mundo e dele se apropriar, como um sujeito de direitos que aprende e se desenvolve por meio da cultura e que precisa estar ativo em seu processo de interação com o mundo.

Em um movimento de re(construção), (re)significação e (re) organização da escola para infância, o trabalho docente vai ao encontro de redimensionar as concepções que sustentam as propostas pedagógicas das instituições escolares, tornando visíveis as infâncias que já existem, e que são plurais. Barbosa e Horn (2008, p. 36) afirmam que é fundamental passar “a ideia de programa escolar como uma lista interminável de conteúdos fragmentados, para aquela de programação em que o currículo se constrói através de um percurso orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade”.

Nesse sentido, entendemos que o desafio é realizar um percurso diferente do que é esperado no atual contexto financeirista e mercadológico da educação. É pensar na construção de um currículo cultural, de uma escola brincante, de um projeto feito com as crianças e não para elas. Larrosa (2010) em seu texto “O enigma da infância” nos convida a viver a experiência da incerteza, do encontro com o outro, com o enigmático, na busca de observar e aprender com a criança. O convite é para que possamos inverter este olhar da infância como aquilo que olhamos, para aquilo que nos olha e nos interpela.

A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa. A educação não é apenas resultado da segurança de nosso saber e arrogância de nosso poder, ela implica também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento (LARROSA, 2010).

Desta forma, o trabalho docente com crianças da Educação Infantil vai ao encontro da construção de um currículo de experiências, pautado na arte, no lúdico, imaginação, na criatividade e nas possibilidades de experienciar, registrar e compartilhar vivências. Ao trazer o termo “experiência”, concorda-se com Larrosa (2002) afirmando que a experiência é aquilo que nos passa, nos toca, nos afeta e nos transforma. E só podemos nos (trans)formar quando estamos com o outro, interagindo, aprendendo, assim, os estudos desenvolvidos por Vigotski na perspectiva histórico-cultural aparecem como base sólida para o desenvolvimento de propostas curriculares para a infância que valorizem a interação como ponto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Pautados nos estudos de Vigotski e outros teóricos, como John Dewey e Maria Montessori, os educadores de Reggio Emilia¹, cidade italiana referência na educação da primeira infância, vão além, ampliando a visão da linguagem (verbal e oral) para “as cem linguagens da criança”. O reconhecimento dessa multiplicidade nos ajuda a compreender as formas de expressão das crianças, desde seu nascimento, para que possamos pensar, assim, em contextos educativos ricos em interação e aprendizagem, que permitam às crianças uma relação de confiança para a construção de uma autonomia criativa (RINALDI, 2020).

Nessa proposta, as crianças reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, produtoras de cultura passam a ser protagonistas na

¹ De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) “[...] Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia.”

construção de conhecimentos, de sua infância e na vivência de seus espaços, ou seja, a criança se torna “protagonista de seu desenvolvimento e colaboradora da constituição do universo escolar. Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (GANDINI, EDWARD, FORMAN, 1999).

Para que as crianças sejam protagonistas de sua aprendizagem, professores precisam ser protagonistas e autores de sua própria prática. No entanto, para além do cenário que vai ao encontro do cotidiano complexo da Educação Infantil, a tarefa de organizar um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e ao mesmo tempo dialogue com as especificidades das crianças, sem desconsiderar seus espaços e tempos para o brincar, não é algo tão simples, uma vez que as políticas públicas para a educação são marcadas por contradições. Várias delas muitas vezes expressam, através de textos normativos, propostas que valorizam a infância, o brincar, mas o discurso implícito e sua implementação na realidade das escolas brasileiras vão na contramão dos caminhos apontados (FARIA, 2018).

Nesse sentido, nos deparamos com inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar, mas, ao mesmo tempo reconhecemos que podemos levantar algumas possibilidades de organização dos espaços e tempos da sala de aula que considerem as múltiplas linguagens das crianças e que busquem caminhar na direção da garantia de direitos das crianças, bem como a valorização da infância. Nesta perspectiva, o trabalho do professor enquanto articulador dos elementos constitutivos (BARBOSA, 2006) de uma rotina brincante, viabiliza a construção de um currículo pautado na valorização da cultura infantil.

A organização de tempos, espaços e materiais

A organização do cotidiano pedagógico perpassa por várias esferas que vão desde as políticas públicas, o projeto político pedagógico, o trabalho da gestão escolar e essencialmente o trabalho do professor. Neste cenário complexo, as concepções que fundamentam as ações pedagógicas do professor são essenciais para desenvolver estratégias possíveis de planejamentos que viabilizem vivências e experiências que tornem as infâncias visíveis. Fochi (2019, p.239) afirma que:

É preciso que o professor elabore o planejamento do contexto com uma visão macro para criar uma

certa atmosfera de bem-estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição e que traduza as crenças educativas no modo como as diferentes situações da jornada acontecem. Planejar o contexto é desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim” para desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos.

Entendemos como contextos as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, criando novas formas de sentido e significado para as ações que nele observam, em sua dimensão simbólica e interativa (MUSSINI, 2020). As dimensões do planejamento de contexto vão ao encontro do pensar o cotidiano das crianças, os espaços, os tipos de materiais que serão disponibilizados, o modo como é gestado o tempo e as possibilidades para arranjos de grupos e a própria relação com os modos de ser e estar com as crianças. Ao pensar nesses elementos, o professor está em relação e comprometimento com as crianças.

A organização dos espaços é um importante elemento nas escolas para a infância, e diz muito sobre a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e também do papel da escola e do professor. Para Barbosa (2006, p.122)

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações às suas ideais pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e a construção das estruturas do conhecimento.

Isso se aplica tanto à organização das atividades, quanto do brincar livre. Para potencializar a autonomia e a criatividade nas brincadeiras, é preciso que a criança sinta-se segura, acolhida e convidada a agir naquele espaço. Todos os momentos da jornada das crianças na Educação Infantil

devem ser pensados, planejados, refletidos e re-significados de modo a promover a aprendizagem.

Aliado ao espaço, a gestão do tempo também é essencial. Sabemos que esse elemento, no atual sistema educacional brasileiro, é fragmentado, baseado na falsa ideia de que a atenção das crianças é reduzida. Muitas vezes, até mesmo os ritmos biológicos são ignorados. Não há espaço para a observação, o encantamento, a reflexão sobre o mundo e suas ações. Para a brincadeira, são reservados alguns minutos no parque ou depois que terminarem as atividades propostas. Em contrapartida a esse noção de tempo, Malaguzzi apud Hoyelos (2015, p.15), nos traz que

Fernando Pessoa diz que a medida do relógio é falsa. E é realmente falsa em relação ao relógio das crianças, das experiências infantis subjetivas e das situações de aprendizagem e ensino. Respeitar os tempos de amadurecimento, de desenvolvimento, dos instrumentos do fazer e do entender, da plena, lenta, extravagante, lúcida e multável imersão das capacidades infantis, é uma medida de sabedoria biológica e cultural.

Assim, planejar tempo para o brincar deve pautar-se, principalmente nos ritmos das crianças, no seu tempo criativo, de aprendizagem, que leva em consideração suas particularidades.

Outro elemento que tem sido tratado de maneira equivocada na maioria das escolas são os materiais. Acredita-se, erroneamente, que uma escola de Educação Infantil precisa de muitos brinquedos estruturados e industrializados. A escolha desses materiais está diretamente ligada a maneira como a criança é vista. Assim, é urgente ressignificar o que é oferecido às crianças. É preciso pensar em materiais que convidem à criação, que sejam ricos, variados e potencializem o brincar. É o caso dos materiais não estruturados que são provenientes de processamento artesanal ou industrial, como diferentes tipos de papel, plástico, tecidos, madeiras e metais, que foram criados para outra função, mas que podem “ser inventados e ressignificados continuamente pelas próprias crianças, parece-nos favorecer melhores condições para o desenvolvimento do pensamento da criança e, em particular, do pensamento criativo.” (CARDELLO, GARIBOLDI, 2012, apud MUSSINI, 2020, p. 73). Além disso, materiais naturais também devem fazer parte da jornada da criança, ampliando suas possibilidades de brincadeiras e também de contato com o mundo.

Assim, o papel do professor diante dos contextos para o brincar é o de criar possibilidades para a criação, para a resolução de problemas, para a imaginação e para a pesquisa. É urgente construir uma imagem de infância como competente pesquisadora do seu cotidiano e construtora de suas jornadas, valorizando diferentes linguagens como formas de expressão e campos de experiência. Para isso, é necessário adotar uma postura de escuta ativa e observação contemplativa e interpretativa das ações e relações infantis.

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de qualquer coisa, precisamos ter grande respeito e reverência. Ao valorizarmos as experiências infantis em contrapartida à lógica conteudista, ampliamos as possibilidades do lúdico, oferecendo oportunidades interpretativas através das múltiplas linguagens.

Na busca pela construção de um currículo cultural, a escuta, a observação, a documentação e as experiências do brincar no cotidiano escolar assumem um papel central. Assim, o professor enquanto articulador da ação pedagógica poderá percorrer um trajeto para criação de um espaço em que as crianças possam ter tempo e liberdade para respirar, para criar e, essencialmente, para brincar. Friedmann, (2006, p.21) aponta que “o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula”.

Nos seguintes tópicos, traremos recortes de cenas do cotidiano escolar de uma escola privada de Educação Infantil do município de Uberlândia que ocorreram durante o ano de 2020, a fim de dialogarmos sobre possibilidades do trabalho docente de planejar e organizar contextos de aprendizagem de forma que instiguem as crianças a investigar e brincar, além de criar estratégias para observar, registrar, interpretar e comunicar as aprendizagens e vivências das crianças. Nesta narrativa, descrevemos a constituição dos materiais e espaços que foram organizados intencionalmente, bem como a interação das crianças com seus pares neste contexto, resgatando a subjetividade que permeia as relações já desenvolvidas anteriores aos episódios narrados.

Brincando de contruções

Garantir espaços e tempo para o brincar exige planejamento e, ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. Martins, Abrantes, Facci (2016, p.135) afirmam que:

A intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações.

Desta forma, o papel docente aparece como elemento fundamental para viabilizar possibilidades de experiências culturais na escola. Apesar do contexto de concepções que perpassam a instituição escolar, a prática pedagógica de cada professor é construída a partir da trajetória singular profissional, mas também pessoal. Os caminhos trilhados por cada um direcionam suas crenças, concepções de mundo, de educação, relação entre os sujeitos, enfim, os paradigmas em que se estrutura o trabalho realizado com as crianças.

No relato a seguir, podemos visualizar o recorte da rotina na primeira semana de aula, onde os espaços e materiais foram preparados para o acolhimento das crianças, para que elas se sentissem convidadas à explorar, com liberdade de escolhas.

NRE Aos primeiros dias do retorno às aulas, o acolhimento é o principal foco e deve partir tanto das pessoas, quanto do ambiente. Para dar início a mais um ano letivo, os espaços e materiais foram minuciosamente pensados a partir de seus vários fins (matérias de largo alcance ou não-estruturados) e foram organizados de modo a criar uma sedução estética, que convidasse ao brincar critativo.

No quintal, foram dispostos tábuas, pneus e tubos de papelão, junto à alguns brinquedos estruturados, como bolinhas coloridas. C. e R., amigos de longa data, chegaram para explorar o espaço, e, juntos, decidiram fazer uma pista para as bolinhas, onde elas pudessem escorregar. O projeto precisou de planejamento e trabalho em equipe. A cada elemento incluído na pista, era necessário testar sua viabilidade, até que as bolinhas finalmente escorregassem. (Diário de bordo)

Figura 1

Figura 2

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Ao chegar na sala referência após o lanche, as crianças encontraram vários carretéis empilhados e sentiram-se convidadas à brincar. P. Pegou quatro deles, além de cordas e prededores de roupa, e começou sua construção na mesa. Observei seu trabalho sem entender muito bem qual era seu objetivo. Quando ele disse que estava pronto, questionei o que ele tinha feito. Ele disse:

-Fiz um condutor de energia! (Diário de bordo)

Figura 3

Figura 4

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Para as autoras, Cipitelli; Dubovik (2019, p.11), “construir é uma linguagem universal que pertence ao homem em suas esferas simbólica, social, cultural e técnica.”. Ainda, segundo as autoras,

Consideramos imprescindível a necessidade de ampliar as experiências que oferecemos às crianças, proporcionando-lhes uma variedade de contextos e materiais para realizar jogos de construção que lhes permitam recriar, com alguma intencionalidade, ações vinculadas com o fazer, como projetar, explorar, provar, construir, modelar, desenhar, reconhecer diferentes tipos de materiais, outorgando às crianças um papel protagonista nas criações desses espaços construtivos.

Observar e documentar as brincadeiras de construções das crianças, nos ajuda a compreender o modo de pensar da criança, como ela toma decisões e sua capacidade de resolução de problemas. Para Soares (2017, p.33)

Os educadores observam a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, como evitando que se machuquem, sem propor formas de estimular um avanço mais rápido do que o ritmo individual de desenvolvimento. Oferecem possibilidades de escolhas e decisões, facilitando a construção da identidade, da integridade e da autoestima. A segurança afetiva desenvolve-se com o olhar atento do educador na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferência direta.

Buscamos mergulhar no universo infantil no cotidiano escolar, com um olhar e uma escuta sensíveis às vivências das crianças, considerando a importância do papel do professor neste contexto. Diante disso, concordamos com Corsino (2007, p.67) ao apontar que

Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais.

A narrativa do próximo tópico traz um recorte do cotidiano em que as crianças tiveram a oportunidade de criar, recriar novos sentidos e significados, desenvolvendo amplamente o potencial criativo e imaginativo em diferentes situações.

Um convite ao jogo simbólico

Ao brincar as crianças relacionam entre si, criam e recriam a partir das experiências e dos elementos da realidade, assumindo diversos papéis, por meio da brincadeira de faz-de-conta. Kishimoto (1999, p. 59) afirma que “o jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos”. Assim, como se vê no trecho citado abaixo, a organização do espaço, dos materiais e a gestão do tempo, potencializa a ação infantil, permitindo às crianças ir além das propostas, criando novas representações e atribuindo-lhes diferentes significados.

Na sala do Grupo I, foram organizados utensílios de cozinha, cabanas e bonecas, um convite ao jogo simbólico. H., que observa e participa do momento de preparação das refeições com a mãe, demonstra conhecer a utilidade de cada utensílio e imita com destreza os movimentos para preparar a massa do bolo. Depois, pede pra R. ajudá-lo a colocar a massa nas forminhas para assá-la. Enquanto isso. M. põe a mesa para refeição e C. lava a louça que foi utilizada. (Diário de bordo)

Figura 5

Figura 6

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Para Rego (2014, p. 114),

Para que as brincadeiras infantis tenham um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções de mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo, etc. O tempo que as crianças têm a disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem.

Assim, dar tempo para que as crianças explorem o ambiente e os materiais e exerçam sua atividade criativa é fundamental para um contexto brincante de qualidade, que ofereça autonomia e liberdade de se movimentar, explorar, conhecer e agir. Ao valorizar e propiciar espaços, tempos e materiais para o brincar, demonstramos respeito a cultura da infância, às suas linguagens expressivas e à suas competências e habilidades. Tirar o papel de centralidade do adulto, colocando-o em uma posição de observador e documentador do cotidiano, permite um relacionamento íntimo com os modos infantis de ser e estar no mundo. Pesquisar o dia-a-dia e as narrativas que daí surgem deve ser, portanto, prioridade do trabalho docente comprometido com as crianças.

Considerações finais

As narrativas do cotidiano sobre as brincadeiras evidenciaram interações de muita riqueza, em que as crianças se expressaram através de múltiplas linguagens. Assim, reiteramos a importância do papel docente como organizador dos elementos constitutivos do cotidiano, a fim de criar ambientes propícios para o desenvolvimento das manifestações infantis de forma plena por meio do brincar, da interação com o outro, da arte e do lúdico, o professor consegue caminhar na direção de uma escola que valorize e torne visível as infâncias.

Desta forma, apontamos para a construção de um currículo lúdico, cultural, dialógico, que constitua uma proposta de organização escolar em que o brincar seja acompanhado de liberdade de tempo, espaço e criação, que contemple um currículo pautado na formação da sensibilidade, no qual a conexão de vínculo que acontece entre a criança e o mundo durante a brincadeira seja valorizada como a essência da cultura humana.

Desejamos, para nossas crianças, uma escola brincante e uma sociedade lúdica.

Por fim, as reflexões apontadas nos desafiam a pensar em estratégias na defesa por uma escola construída com crianças, compreendendo que a educação das crianças pequenas requer uma política social e de vida que deve caminhar em direção à valorização da infância. Temos clareza de que nosso trabalho está apenas começando, mas concluímos neste momento com a certeza de que os próximos caminhos a serem trilhados serão guiados por aquelas pessoas que tanto têm a nos ensinar – as crianças.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CIPPITELLI, A.; DUBOVIK, A. Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1ª Ed. São Paulo: Phorte, 2018.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

EDWARDS, C; GANDINI L; FORMAN G.; & 2 mais **As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Editora: Grupo Artmed. 2015.

FARIA, Daniella Salviana. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças** - Uberlândia. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.544>> Acesso em 10 de jul. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. São Paulo, 2019. 346 p.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R., ALBUQUERQUE, S. S. de. (Org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 39-56.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cengage Learning, 1999.

LARROSA, J. O Enigma da Infância. In: **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas/ Texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, 5ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. (P. 183-198).

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF >. Acesso: 10 de jul. 2021.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MUSSINI, I. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, D., MUSSINI, I., GILIOLI, C., RUSTICHELLI, F. (Org.). Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020, p. 71-79.

REGO. T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução Vânia Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SOARES, S. M. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

CAPÍTULO 2

DO LUGAR DE GRADUANDAS PARA O DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO INICIAL

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Mariane Gomes Pereira

Resumo: Revisitar o lugar que já se esteve enquanto estudantes de pedagogia com um olhar de professoras que atuaram na Educação Infantil, foi a proposta ao escrever esse texto. O objetivo foi identificar nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia nos Campi Santa Mônica e Pontal, por meio da análise documental, disciplinas que visam preparar os estudantes para a docência da Educação Infantil. Logo, consideramos que o professor para atuar nessa etapa deve ter um olhar sensível e respeitoso, por isso nos propomos também a evidenciar as contribuições dos cursos. Portanto, percebemos que há na grade curricular disciplinas que apresentam os fundamentos da infância em um curso mais do que no outro, porém compreendemos que ambos possibilitam a compreensão dos fundamentos, mas que o professor precisa procurar pela formação continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Inicial de Professores. Pedagogia.

Introdução

A Educação Infantil desde que promulgada como primeira etapa da Educação Básica, tem sido reconhecida e discutida a sua importância. Esse processo histórico teve uma caminhada permeada de lutas e de reivindicações, para que esse espaço não tivesse a visão de um “depósito”. Hoje se compreende que é nessa etapa que a criança irá desenvolver habilidades e aspectos relevantes para o seu desenvolvimento global.

A história revela que durante muito tempo, a educação-escola foi um espaço destinado a uma minoria, burguesa. Desde então, se criou um imaginário ideal de um estudante “pronto” para aprender.

Sendo assim, Leis como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) vem reafirmando o valor pedagógico da Educação Infantil para o desenvolvimento do sujeito. Essa agora não é vista apenas como um depósito que as crianças são colocadas, a fim de somente cuidar, agora se

entende que nessa etapa é fundamental desenvolver um trabalho pautado no binômio educar e cuidar, em outras palavras, desenvolver um trabalho com as múltiplas linguagens das crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009), as propostas pedagógicas devem articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Isso implica em considerar a criança como sujeito desse processo e trazer as suas vivências pessoais, para esse processo.

Sendo assim, não há como pensar uma pedagogia, sem considerar essa diversidade e diferença em todos e em cada um, em outras palavras, considerar “que cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento”. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2015, p.118).

É preciso ver crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais, é necessário sair somente da perspectiva do adulto e proceder à desconstrução de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas, e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância. (BARBOSA, 2006, p. 74)

Entretanto, o que isso significa em vias de fato, para o chão da escola? Implica em ressignificar o currículo para essa etapa, considerando essa criança como centro de todo o processo de aprendizagem. Contudo, essa tarefa não é tão simples, faz-se necessário uma compreensão profunda da infância e do ser criança, o que compõe a sua rotina e tempos. Assim como, o professor entender qual é o seu papel nessa perspectiva.

Então, o professor precisa ser corajoso e assumir um caminho pedagógico a ser seguido, com um currículo totalmente flexível e muitas vezes por caminhos até então desconhecidos. O papel do professor nessa perspectiva se torna fundamental, pois ele será o guia nessa grande jornada de descobertas. Desse modo, deve preparar o ambiente com outra visão, ele será um grande encorajador. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2015).

A aprendizagem será significativa, se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo

congruente com as demandas da cultura. (BARBOSA e HORN, 2008). Então, a relação será de parceria entre professor-criança.

Por isso, o docente deve ser criativo, ter uma escuta atenta no sentido de escutar por meio da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens, cabendo a ele organizar estratégias e materiais, colocar as crianças em contato com os diferentes objetos de cultura, que muitas vezes, só estarão disponíveis na escola.

Mediante a toda essa discussão, considerar e trabalhar com essa perspectiva é algo que conforme já ressaltado, precisa de um olhar do professor que começa a ser desenvolvido em sua formação inicial e que também é contemplado nas formações continuadas.

A formação dos professores atuantes na Educação Infantil acontece nos cursos de Pedagogia, sendo em instituições de Ensino Superior públicas ou privadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n.º 1 aborda que o profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ter, preferencialmente, a formação no curso de Pedagogia.

Nesse sentido, nossa proposta é voltar o olhar para os Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, sendo que há um no Campus Santa Mônica e outro no Campus Pontal, para identificar disciplinas que nessa formação inicial focam na Educação Infantil e preparam o professor para esse perfil que já descrevemos acima.

Frente a isso, realizamos uma análise documental, primeiramente nos Projetos Políticos Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia e posteriormente nas fichas de disciplinas. A proposta foi localizar dados referentes ao perfil de formação do pedagogo para a Educação Infantil. Deste modo, enquanto profissionais formadas nessa instituição e que já atuaram na Educação Infantil teceremos comentários sobre as contribuições dessa formação inicial e até as lacunas que sentimos quando atuamos.

A Educação Infantil presente nas diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia

Nessa parte do nosso estudo, apresentaremos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia indicam sobre a Educação Infantil. Sendo que, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovada com a Resolução n.º 1 de 15 de maio de 2006 institui as diretrizes para o referido curso.

Em seu segundo artigo indica que o curso de Pedagogia é uma formação inicial em que possibilita a atuação na Docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal. Assim como ainda é possível atuar na Educação Profissional em áreas de serviço e apoio escolar, e em outros campos que sejam necessários o conhecimento pedagógico.

Ainda nessa diretriz, encontramos o perfil do egresso do curso de Pedagogia. Sendo ele, conforme o Art. 5º: “(...) II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;” (BRASIL, 2006, p. 2). Dessa maneira, esse profissional, terá um perfil que atenda à uma perspectiva global de desenvolvimento, compreendendo que a criança é constituída não somente do intelecto, mas também de seu entorno social, emocional, dentre outros, que devem ser considerados no processo de aprendizagem.

Segundo as diretrizes, os cursos de pedagogia devem ser organizados em núcleos, de maneira que seja um primeiro de conhecimentos básicos sobre o exercício da docência, e também do papel do pedagogo em espaços não escolares. Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que irá focar a área de atuação profissional, e por fim um núcleo de estudos integradores, que se trata de atividades extracurriculares, como participação em seminários, congressos, grupos de estudos, dentre similares. (BRASIL, 2006).

Destacamos que nesse documento também tem a orientação sobre o estágio supervisionado, no qual 300 horas prioritariamente devem ocorrer na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, identificamos nessas diretrizes bases que tem como foco a atuação docente na Educação Infantil, visando preparar um profissional que compreenda a criança em um desenvolvimento global, e que tenha contato com essa etapa por meio de estágio supervisionado.

Deste modo, nas próximas páginas do texto abordaremos sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica e Campus Pontal, assim como disciplinas que contemplam de maneira central a discussão da Educação Infantil e que contribuíram para a nossa atuação enquanto professoras que já atuaram¹ nessa etapa da Educação Básica.

¹ A atuação na Educação Infantil que gerou esse estudo se deu quando nós duas atuamos nessa etapa, posteriormente apenas uma das professoras permaneceu na Educação Infantil enquanto outra foi para outras áreas de atuação, que são oportunizadas pela formação em Pedagogia.

Curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica e a presença da Educação Infantil em seu currículo

O curso de Pedagogia campus Santa Mônica, teve seu reconhecimento em 1964, com duração de 4 anos, sendo seu regime anual, matutino ou noturno. No total anualmente são ofertadas 80 vagas, sendo 40 para cada turno. Quanto ao seu projeto de curso, foi implantado em 1987, a partir de uma reformulação curricular no ano de 2006, principalmente com o enfoque no cenário nacional sobre a formação de profissionais da educação.

Sendo assim, a proposta pedagógica desse curso se fundamenta:

A docência, como base de formação do pedagogo, é aqui concebida como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental. Essa concepção de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino , os processos formativos que ocorrem na sociedade (...) Flexibilidade curricular, compreendida como a capacidade e possibilidade do currículo dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas (UFU, 2006, p. 9)

Nesse Projeto Político Pedagógico não se encontra o foco em uma formação voltada para a Educação Infantil somente, mas o egresso terá capacidade de “atuar em atividades educacionais destinadas ao atendimento à infância de zero a seis anos; Ministrar aulas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental;” (UFU, 2006, p. 11)

Assim sendo no referido documento, encontramos como objetivo do curso:

Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio educacional. (UFU, 2006, p. 12)

Desse modo, ao final do curso o pedagogo estará habilitado para atuar na Educação Infantil. Contudo, percebemos ausência de referência para a formação desse profissional, especificamente no que diz respeito ao Projeto Político do curso. Ainda sobre o Projeto do curso:

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, regulamentado pela Resolução n. 003/2005/CONSUN, aprovada em 30 de março de 2005, os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU estão estruturados em três Núcleos de Formação, a saber: Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica; Núcleo de Formação Acadêmico Científico Cultural. (UFU, 2006, p. 15)

Assim sendo, o núcleo de formação específica não tem como desvincular do núcleo de formação pedagógica, pois um se constitui no outro, inclusive no que se refere às disciplinas. Dessa maneira, a estrutura curricular do curso é pautada em uma proposta em que o estudante terá contato ao “simultaneamente aos campos de estudo, de ensino, de pesquisa e de práticas educativas.” (UFU, 2006, p. 15).

A formação para Educação Infantil está abarcada nos três núcleos, sendo contemplada no específico com a disciplina de Educação Infantil, e do de formação pedagógica, pelas o estágio supervisionado 1, e na formação Acadêmico- Científico- Cultural em atividades complementares, como congressos. Existem algumas disciplinas assim como no campus Pontal, tal como o PIPE², psicologia da educação³, história da educação⁴ que contemplam a etapa da Educação Infantil, principalmente a psicologia da educação, que aborda as correntes teóricas de desenvolvimento humano, logo, da infância. Porém, a partir das fichas de disciplinas e da formação vivenciada, o objetivo central não é a Educação Infantil, tal como foi proposto a análise nesse estudo.

² Contudo, a referida disciplina no campus Santa Mônica, não irá resultar em um processo de TCC, tal como ocorre no curso de Pedagogia do campus Pontal.

³ No campus Santa Mônica, temos Psicologia da educação 1 e 2.

⁴ Fala sobre o processo de reconhecimento da infância, com foco em Philippe Ariés (1981), principalmente no histórico da criança como adulto em miniatura, o processo histórico de reconhecimento da infância e da criança.

As disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica voltadas para a Educação Infantil

As reflexões que faremos acerca do curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica, também se refere ao currículo, no qual uma das professoras que escreveu esse texto se formou nessa unidade acadêmica. Nesse sentido, a única disciplina que tem como objeto específico a formação para a Educação Infantil é a que tem o nome dessa etapa letiva. Sendo que, as demais disciplinas contribuem para a formação e atuação nessa etapa, contudo não é o objetivo central delas, conforme já salientamos.

A disciplina de Educação Infantil, com uma carga horária de 120 horas, ofertada no 3º ano do curso, tem como objetivos gerais:

Compreender a Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, a partir da análise das práticas político-pedagógicas vigentes na creche, na pré-escola e outros espaços institucionais; fundamentar a atuação do aluno nas instituições de Educação Infantil, seja na função de pedagogo e/ou professor. (UFU, s./a, s./p.).

Essa disciplina propõe um olhar para a construção histórica da infância, no qual destaca a mudança na visão sobre a criança. Há também o estudo teórico sobre o surgimento de creches e pré-escola, além de apresentar as políticas públicas vigentes para a Educação Infantil. As concepções existentes de desenvolvimento e aprendizagem infantil também são abordadas. Conforme consta em sua ementa:

Concepções de criança. História e cotidiano da Educação infantil - creches e pré-escolas. Políticas de Educação Infantil. Projeto educativo: concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil; tendências pedagógicas, princípios norteadores e referenciais de propostas curriculares. O profissional da educação perante o funcionamento, organização e atuação na Educação Infantil. (UFU, s./a, s./p)

Essa disciplina foi fundamental para a compreensão e atuação frente à infância. Foi a partir dessa que teve-se contato com as primeiras noções de qual criança estamos nos referindo. Com os estudos desenvolvidos foi possível compreender que a criança deve ser considerada como centro da aprendizagem, que o binômio cuidar e educar são indissociáveis e qual é o papel do brincar para essa faixa etária. Algo que ficou muito marcante dessa disciplina foi o espaço a ser preparado para receber a criança, a

necessidade de sair do olhar centralizador do adulto, porque dessa maneira deixa os objetos ao alcance das crianças, pois elas conseguem olhar e de fato enxergar o que está disponível para o uso.

A vivência experienciada no estágio supervisionado 1, que foi na Educação Infantil, também permitiu “saborear” um pouco sobre as nuances do trabalho com a primeira infância. Mas, por se tratar de um estágio, auxiliava mais no que diz respeito ao cuidar, e observava atentamente a atuação da professora. Foi desenvolvido um projeto na sala de aula conforme previsto, contudo, foi um projeto rápido, em que a graduanda levou a proposta para a turma, não foi uma vivência de escuta atenta, de adulto mediador e parceiro.

É necessário destacar que não enquanto disciplina, mas enquanto uma proposta do PPP do curso, por meio do núcleo Formação Acadêmico Científico Cultural, a experiência como monitora do colégio de aplicação Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU, no qual a graduanda esteve por dois anos. Por se tratar de um projeto por meio da Pró Reitoria de Graduação (Prograd), a estudante ia quatro vezes na semana e acompanhava uma turma da Educação Infantil, e vivenciava os três pilares: ensino, pesquisa e extensão. A experiência de acompanhar o dia a dia, participar de algumas reuniões de planejamento, desenvolver uma pesquisa, possibilitaram um olhar mais sensível e a compreensão do que é ser professor para essa etapa.

Contudo, enquanto egressa do curso e professora da Educação Infantil, compreendemos que a formação inicial do professor, principalmente da EI, não cessa na formação inicial, contudo, a base que foi ofertada na graduação, deixou lacunas no que diz respeito a alguns elementos: avaliação, possibilidades de propostas para o trabalho, o papel de mediação do professor.

Essa compreensão se deu quando a graduanda formada nessa unidade acadêmica ao se deparar com a primeira sala de aula, em que atuou na Educação Infantil, no ano em que se formou, “caiu” na armadilha de reproduzir uma educação centrada no professor, sem considerar a criança como protagonista. A avaliação, foi o principal elemento de dificuldade, pois, não teve uma base teórica sobre como fazer, sabia que deveria considerar a criança em sua totalidade, mas buscava sempre padronizar o desenvolvimento por meio das avaliações.

Curso de Pedagogia do Campus Pontal e a presença da Educação Infantil em seu currículo

O curso de Pedagogia do Campus Pontal, pertencente a antiga Faculdade de Ciências Integradas do Pontal que atualmente está inserida no Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da UFU, teve seu início em 2007 a partir da Resolução n.º 02/2006 do Conselho Universitário da UFU. Esse curso é ofertado nos turnos integral com duração de quatro anos e meio e o noturno cinco anos, os dois em regime semestral com ingresso em entrada anual. Para cada turma são oferecidas 40 vagas totalizando 80 vagas.

O objetivo do curso de pedagogia do Campus Pontal é formar profissionais para a docência, gestão e pesquisa, articulando o ensino a pesquisa. Tal como está regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da FACIP/UFU define como objetivo a formação do profissional da educação para atuar: a) no magistério da Educação Infantil (0 a 5 anos) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos); b) na gestão educacional do trabalho pedagógico, na educação escolar e não-escolar (movimentos e projetos sociais, ONGs, dentre outros); c) na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação. (UFU, 2007, p.35)

Enfatizamos que há um objetivo direcionado a formação dos profissionais atuantes da Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos, nosso foco de estudo neste texto.

A concepção que guia os princípios e a organização curricular do curso é a perspectiva freireana, ou seja, fundamentada nos estudos e concepções de Paulo Freire

Dentro dessa perspectiva, construímos um projeto político pedagógico tendo como princípio articulador a inclusão, garantindo a educação de qualidade e o acesso ao conhecimento para todos, indistintamente. Nesta linha, alguns marcos históricos configuram a determinação do curso de Pedagogia da FACIP/UFU inspirando ou inspirados por princípios e concepções freireanas sobre a educação, nosso foco e utopia. (UFU, 2007, p.24)

Nesse sentido, a estrutura do curso se organiza em três ciclos que se articulam, sendo eles: Ciclo 1: *Os sujeitos como fazedores de história*; Ciclo 2: *Multiculturalismo e o respeito pelo diverso* e Ciclo 3: *Tempo e espaços dialógicos em construção*. A cada três semestres letivos tem-se um ciclo, mas que ao término deles não há rupturas, porém há ideia de processo.

O objetivo do primeiro ciclo, *sujeitos como fazedores de história*, é “analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social.” (UFU, 2007, p.36). A ideia é que os estudantes junto com os professores discutam e resgatem suas experiências já vivenciadas. Esse ciclo engloba o primeiro, segundo e terceiro período.

No segundo ciclo, *multiculturalismos e respeito pelo diverso* a ideia é que os graduandos reconheçam a diversidade no processo de ensino e de aprendizagem, por isso o objetivo é “analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional.” (UFU, 2007, p. 37). Esse ciclo contempla o quarto, quinto e sexto período.

No terceiro e último ciclo, *Tempo e espaços dialógicos em construção*, que corresponde aos três últimos períodos para os graduandos do integral, e quatro últimos para aqueles que são do noturno, a proposta centra-se no cotidiano escolar como tempo e espaço dialógico em constante construção. Deste modo, a finalidade desse ciclo é “proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo.” (UFU, 2007, p.39)

Ao término de cada ciclo é realizado o Círculo de Cultura com objetivo que professores e estudantes dialoguem sobre o processo formativo, no qual os graduandos façam o movimento de avaliação do curso, de reconhecimento do processo e cumpram outras propostas. A ideia é que todos possam falar, ouvir e construir diferentes leituras de mundo. O trecho abaixo explica melhor

Segundo Paulo Freire os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de

conhecimentos feitos pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se constrói novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (UFU, 2007, p. 39)

Além disso, há também o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) que tem como proposta articular o eixo da práxis educativa, ou seja, articular atividades de formação profissional e práticas educativas da Educação Básica. A práxis Educativa inicia com o PIPE, acompanha os estágios e finaliza com uma construção reflexiva do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cumprindo com a proposta de articulação do ensino, pesquisa e extensão.

As disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia do Pontal voltadas para a Educação Infantil

As reflexões que faremos acerca do curso de Pedagogia do Campus Pontal refere-se ao primeiro currículo, no qual uma das egressas se formou. Até porque houve uma reforma do currículo em 2019, mas deixaremos a reflexão desse novo currículo para uma outra oportunidade, devido ao espaço limitado deste texto.

Nesse sentido, as disciplinas⁵ que tem o foco na Educação Infantil são: Fundamentos da Educação Infantil; Direito à Infância; Literatura Infantil; Jogos, brinquedos e brincadeiras; Estágio Supervisionado II e Currículo e Educação Infantil. Entretanto, há outras disciplinas que visam formar o professor com olhar reflexivo, voltado para o ensino, aprendizagem, desenvolvimento e para a diversidade.

A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil era disponibilizada no segundo período, no qual um dos seus objetivos é formar o professor na perspectiva da pedagogia da infância, ou seja, como esclarece Barbosa (2010) a pedagogia da infância “constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais.”(s./p.) Além desse objetivo, há outros

⁵ Na grade curricular do curso de Pedagogia do Campus Pontal há disciplinas como Psicologia da Educação e uma outra intitulada de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem que abordam sobre o desenvolvimento infantil, mas não focam apenas na idade de 0 a 5 anos, que é aquela das crianças da Educação Infantil. Consideramos essas disciplinas importantes para a formação, porém não as analisaremos porque elas não trazem a discussão central da infância.

relacionados, tal como a possibilitar o graduando a entender o processo histórico de constituição da Educação Infantil, o desenvolvimento infantil da faixa etária de 0 a 5 anos e questões relacionadas às políticas e legislações.

Sendo assim, na ementa dessa disciplina expõe os temas que são discutidos:

Discussão sobre as questões essenciais referentes ao campo da Educação Infantil no Brasil, quer seja em relação às políticas nacionais, assim como à implantação de programas para crianças de até 5 anos, possibilitando a construção de um referencial teórico prático necessário ao aprofundamento do estudo e da pesquisa nessa área. A formação docente na Educação Infantil. A pedagogia da infância. (UFU, s./a, s./p)

Compreendemos que essa disciplina é importante e que prepara o graduando para atuação na Educação Infantil, principalmente porque, permite entender o processo histórico de constituição da infância, da pedagogia da infância e todo o fundamento da Educação Infantil que um profissional precisa saber. Então, ela foi fundamental para a compreensão de que a criança precisa ser centro nesse processo e que a Educação Infantil é diferente das outras etapas da Educação Básica.

Outra disciplina é Direito à Infância ofertada no segundo período para a turma do integral e no nono período para a turma do noturno. A proposta dessa disciplina é evidenciar o direito à educação e o dever do Estado. O foco da Educação Infantil nessa disciplina refere-se a compreensão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos pelas creches e pré-escolas no Brasil.

Deste modo, um profissional que atua na Educação Infantil necessita compreender os direitos da criança, até mesmo para orientar a família e ter suas práticas respaldadas legalmente. Logo, acreditamos que essa disciplina é fundamental num currículo de formação de professores. Porém, talvez seja necessário uma carga horária maior, uma vez que uma disciplina de 30 horas limita o debate e as reflexões.

Já a disciplina de Literatura Infantil oferecida no terceiro período, um dos temas trabalhados é a importância da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sendo assim, enfatizamos a importância do professor da Educação Infantil propiciar práticas em que o livro esteja presente porque, assim, as crianças terão acesso desde pequenas ao mundo letrado.

Enquanto professoras de Educação Infantil, no ano em que atuamos em uma mesma escola, em parceria pudemos realizar alguns projetos em que utilizamos livros e percebemos o quão rico é esse recurso e as várias possibilidades oportunizadas. Então, tal disciplina é fundamental para que desde a formação inicial, os professores sejam encorajados e reconheçam a importância de utilizar esse recurso.

A disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras ofertada no sétimo período para as turmas do integral e oitavo período para o noturno, possibilita ao graduando a compreensão da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de aprendizagem tanto para Educação Infantil, quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, enquanto professoras entendemos a importância desse recurso, até porque o brincar é a linguagem da criança. Além também que, “a criança relaciona-se com o seu mundo e, conseqüente, com o mundo dos adultos através representações que são possibilitadas pela fantasia, pela simbologia e pelo lúdico.” (MATTOS, 2008, p. 81)

Por isso, compreendemos a importância de disciplinas da grade curricular dos cursos de Pedagogia que enfatizem a importância do brincar como uma linguagem infantil e que possibilita de maneira lúdica o desenvolvimento infantil. Em nossas práticas como educadoras buscamos sempre oportunizar brincadeiras, brinquedos, até mesmo com objetos não estruturados, para estimular nas crianças a criatividade e o desenvolvimento.

Outra disciplina é Currículo e Educação Infantil que para as turmas do integral é oferecida no oitavo período e para o noturno no nono período. A finalidade é que os estudantes estudem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, analisem a organização curricular do trabalho pedagógico da criança de 0 a 5 anos e aprendam a organizar e planejar para a Educação Infantil.

A discussão presente nessa disciplina prepara o graduando para o cotidiano escolar da Educação Infantil, porque há reflexões importantes no sentido da organização e planejamento. Pois, cabe ao educador uma prática que considere as subjetividades, a observação, o ouvir e olhar atento às necessidades desse grupo de crianças.

Entretanto, torna-se necessário que a carga horária da disciplina seja alterada para uma maior. Porque, algumas questões relacionadas à concepção que permeia o currículo não são trabalhadas de modo mais completo e quando estávamos no chão da escola, vivenciamos um movimento de reformulação do PPP e sentimos a necessidade de maiores estudos na formação inicial.

Com relação ao Estágio II, esse tem o foco na Educação Infantil, no qual os estudantes de pedagogia irão para escola desenvolver atividades de observação e posteriormente, atividades de vivência na docência da Educação Infantil. Juntamente com os debates teóricos que as outras disciplinas propiciam e aquelas também realizadas no Estágio II, o graduando poderá de forma dialeticamente compreender parte da realidade da Educação Infantil. Entretanto, acreditamos que vivenciá-lo de forma plena será apenas enquanto professor da Educação Infantil.

Portanto, esse currículo ofertado por essa unidade acadêmica colabora para a formação de um professor de Educação Infantil na perspectiva que acreditamos. As disciplinas abordam questões relacionadas aos fundamentos, recursos pedagógicos e perspectiva normativa. Contudo, alguns desafios encontrados na prática educativa quanto ao trabalho com projetos, avaliação e cotidiano escolar ficaram com lacunas que foram percebidas no momento da atuação. Porém, reconhecemos que a formação inicial é uma base e que cabe ao professor procurar por formação continuada.

Considerações finais

Ao fazermos esse exercício de retornar ao lugar que nos formamos para estudar um pouco mais sobre a formação inicial de professores, principalmente, da Educação Infantil, percebemos as contribuições de um currículo que se estrutura e pensa na infância como objeto. Porém, encontramos algumas lacunas que foram identificadas mediante a prática pedagógica. A proposta do texto está longe de definir qual curso é melhor, porque isso não faz parte da nossa visão, mas se configura como um exercício reflexivo que enquanto egressas elencamos as contribuições e lacunas.

Nosso objetivo era identificar disciplinas e discussões no PPP dos cursos de Pedagogia e fazer reflexões a partir da nossa atuação. Nesse sentido, identificamos que em ambos os cursos há na grade curricular disciplinas que apresentam os fundamentos da infância, em um curso mais do que no outro, porém entendemos que os dois possibilitam a compreensão dos fundamentos, mas que cabe posteriormente ao professor a procura pela formação continuada.

Salientamos que sabemos que a formação inicial não será suficiente e que a formação continuada ajudará e precisa ser buscada, principalmente para aqueles que compreendem a importância de uma

prática reflexiva, sensível e de um educador que se faz e forma na prática pedagógica.

Os cursos de pedagogia dos Campi Santa Mônica e Pontal possuem suas particularidades, sendo elas a organização anual de um e outro em semestres. Acreditamos que esse fato leva no Pontal a um número maior de discussão com relação a Educação Infantil enquanto no Campus Santa Mônica o curso de Pedagogia condensa a discussão em uma disciplina.

Portanto, temos a consciência de que a formação inicial é de fato a base para a atuação de egressos na Educação Infantil, principalmente no que se refere ao olhar desse profissional para a compreensão do que é ser criança, da importância da infância para o desenvolvimento global. Entretanto, hoje enquanto profissionais reconhecemos também as dificuldades iniciais encontradas, por não ter contato com algumas discussões objetivas sobre a EI na formação inicial. Assim sendo, os cursos de Pedagogia contribuem para a formação básica por meio de suas discussões.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para**

a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, P. 18.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11

EDWARDS, C; GANDINI L; FORMAN G.; & 2 mais. **As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Editora: Grupo Artmed. 2015.

MATTOS, L. O.N. **Os jogos e as brincadeiras como espaços de construção de conhecimentos na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Projeto Político Pedagógico (PPP), Faculdade de Educação, 2006

_____. Universidade Federal de Uberlândia. Projeto Político Pedagógico (PPP), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2007

_____. Universidade Federal de Uberlândia. Resolução nº 02/2006 do Conselho Universitário/UFU. Dispõe sobre a Criação do Campus Pontal. UFU, 2006

_____. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Ficha da disciplina Fundamentos da Educação Infantil. UFU, s./a.

_____. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Ficha da disciplina Educação Infantil. UFU, s./a.

CAPÍTULO 3

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PEDAGOGA

Aline Borges Firmino de Mendonça

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Mauriele Aparecida de Medeiros

Resumo: O presente artigo tem como objetivo problematizar as experiências vividas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, inserido no Programa Residência Pedagógica. Em relação aos procedimentos metodológicos, foram selecionadas as notas do diário de campo e realizadas a análise do PPP da instituição escolar, de videoaulas e de PETs do Programa Escola em Casa. Como resultados pode-se inferir que as atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização contribuíram de forma significativa na formação inicial do estudante de Pedagogia para o aperfeiçoamento da docência, sendo possível problematizar várias dimensões da docência, em especial no contexto do ensino remoto.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Docente. Ensino Remoto.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica insere-se como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, com o propósito garantir a inserção do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A Universidade Federal de Uberlândia participa do Programa Residência Pedagógica com subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura, no caso do curso de Pedagogia, tem como foco a Alfabetização. De acordo com o organograma do Programa temos os seguintes envolvidos: o residente é um discente com matrícula efetiva no curso de licenciatura e que tenha cursado o mínimo de 50% do curso; o preceptor, professor que atua em escola de educação básica, sendo responsável por acompanhar e orientar os residentes na escola-campo; o docente orientador, docente da instituição de Educação Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades de seu núcleo de residência pedagógica, no sentido de assegurar a relação entre teoria e prática; e o coordenador institucional, sendo o docente da IES

responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional Residência Pedagógica (BRASIL, 2021). No Edital de 2020, o projeto institucional da Universidade foi selecionado com doze subprojetos, nove núcleos, com 272 residentes cadastrados.

O Subprojeto Pedagogia tem como área prioritária a Alfabetização, contando com dois docentes orientadores, três preceptoras e vinte e nove residentes. As atividades do subprojeto têm como foco o trabalho interdisciplinar entre as áreas da leitura, escrita e pensamento lógico-matemático, tendo como público-alvo os estudantes do primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental, de escolas públicas da rede municipal. Considerando os autores Pimenta e Lima (2010, p.34), houve um reconhecimento de que as atividades como as previstas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica podem ser compreendidas como “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Com isso, nesse processo de aproximação com a escola de Educação Básica, pode-se ter um olhar mais amplo da docência e ser possível problematizar os diversos aspectos que rodeiam o cotidiano escolar. Nesse sentido, as reflexões propostas nesse artigo têm como ponto de partida a seguinte problemática: qual a contribuição da experiência vivenciada no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial?

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram selecionadas as notas do diário de campo, documento utilizado pelos residentes para registro das observações realizadas durante as atividades do Programa. Além disso, foram realizadas a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, de videoaulas e de Planos de Estudo Tutorados (PET) do Programa Escola em Casa que foram organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela coordenação pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção contextualiza-se a experiência no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, por meio da problematização de algumas das atividades realizadas no período de outubro de 2020 a março de 2021. Na segunda seção, discute-se sobre os desafios impostos à prática educativa no formato do ensino remoto, considerando contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19.

A experiência no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização

As atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização foram desenvolvidas em uma escola da rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG, localizada em um bairro da zona leste de Uberlândia. Dentre as atividades, houve uma análise do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, a partir dos aspectos: breve histórico, organização da estrutura curricular, concepção de aprendizagem, perfil discente/dimensões de desenvolvimento humano, organização do tempo e espaço escolares e concepção de avaliação.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Salvador Dali¹ apresenta seu marco referencial vinculado ao processo político da escola e suas possibilidades de transformação do contexto real ao qual está inserido. Percebe-se no documento a clareza da instituição em expressar o sentido da ação educativa, do fazer pedagógico e as expectativas em relação a uma realidade desejada e ao caminho necessário para alcançá-la (PPP, 2020/2021, p.7). O marco situacional da Escola Municipal Salvador Dali está centrado em uma educação transformadora para todos os cidadãos, independente da função empregatícia e da classe social dos membros da comunidade escolar, como é mostrado na citação:

O Brasil, país de economia capitalista, pautada na competitividade nos aspectos do ambiente macroeconômico de produção e negócios, requer no campo da educação, ações formativas para o desenvolvimento de competências múltiplas, autonomia, capacidade de empreender e de apresentar resultados. Desta forma, a escola é intermediária do conhecimento intelectual e deve, enquanto instituição, possibilitar a construção de uma sociedade justa e democrática, contribuindo na formação de cidadãos cada vez mais integrados ao meio, livres, autônomos, reflexivos e críticos, onde as relações interpessoais sejam caracterizadas pela integração harmônica das diversas culturas e raças em que cada um seja sujeito, autor e coautor na construção coletiva de uma nação melhor (PPP, 2020/2021, p.9).

As atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização tiveram início em outubro de 2020, contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus). A

¹ Escola Municipal Salvador Dali é um nome fictício usado para preservação da escola.

Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia mundial em março de 2020 e desde então foram feitas orientações para a contenção do avanço da propagação do vírus, dentre elas a recomendação do isolamento social. Seguindo as recomendações dos órgãos regulamentadores, as atividades escolares presenciais foram suspensas e diante deste novo cenário foi implementado. Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, foi implementado um conjunto de ações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela coordenação pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) a fim de garantir as continuidades dos estudos dos discentes de forma remota.

O ensino remoto: desafios para a prática educativa

A Secretaria Municipal de Educação (SME) e a coordenação pedagógica das áreas de ensino do CEMEPE elaboraram algumas orientações para a organização do ensino remoto durante a pandemia, iniciado em 2020 por razões sanitárias para evitar o contágio da Covid-19 entre professores e estudantes, como na citação a seguir:

O Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais consiste em diretrizes para a realização das ações que envolvem o contexto de ensino em tempos de pandemia. O objetivo deste texto é apresentar as possibilidades que a Secretaria Municipal de Educação – SME - organizou para os profissionais da educação atuarem, alcançando todos os estudantes. A perspectiva é assegurar melhores condições para um trabalho de qualidade. [...] O contexto não presencial, vivenciado desde abril de 2020, trouxe inúmeros desafios para o ensino híbrido e as atividades não presenciais. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de ressignificação, principalmente para os profissionais da educação. Assim sendo, para que de fato o ensino por meio virtual se dê, como a garantia de um trabalho que possa desenvolver a aprendizagem dos estudantes, o papel do professor permanece essencial para que a mediação, mesmo a distância, seja efetiva (UBERLÂNDIA, 2021, p.6).

O trecho acima destaca a importância do papel do professor para o desenvolvimento das atividades não presenciais. No entanto, vale ressaltar que muitos depoimentos das professoras preceptoras

evidenciaram as dificuldades enfrentadas nesse novo formato de ensino. Dentre as dificuldades, enumerou-se a falta de suporte tecnológico, a ausência do acompanhamento dos responsáveis na realização das atividades escolares em casa e a dificuldade em fazer a mediação necessária e avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes (NOTAS DIÁRIO DE CAMPO, 2021). Além disso, destacamos a sobrecarga de trabalho para a professora que teve que conciliar as múltiplas jornadas da docência com os afazeres domésticos, em período de isolamento social e de *home office*, como afirmam Araújo e Yannoulas (2020): “o contexto atual de pandemia, sendo o isolamento social a principal política pública de contenção [...] [acarretou] a permanência de todos os membros da família em casa [mas] não significou divisão das tarefas domésticas entre todos (p. 757).

Dentre as ações para o ensino remoto, foi criado o *Programa Escola em Casa* para nortear os professores no trabalho da docência, como mostra nas citações:

O Programa Escola em Casa, programa institucional da Rede Municipal de Ensino, implantado no contexto de aulas não presenciais, orienta as ações pedagógicas das escolas para o trabalho dos profissionais. Concomitantemente, a Resolução SME nº 001 de 30 de março de 2021, também subsidia todo o processo, dispondo sobre o Ensino Híbrido e sobre a oferta das Atividades não Presenciais. O Programa e a Resolução oferecem diretrizes para o trabalho das escolas da Rede Municipal de Ensino no contexto da pandemia do Coronavírus [...] Contudo, o objetivo deste documento, focado no processo educacional do estudante, é auxiliar as escolas, para que possam aperfeiçoar e executar, a contento, as ações que delas se espera. Mesmo quando for permitido o retorno presencial, o Ensino Híbrido terá continuidade e, por meio deste documento, essas diretrizes serão mantidas no futuro (UBERLÂNDIA, 2021, p.6).

O planejamento das aulas teve o objetivo de adaptar o ensino remoto, com a realidade das famílias dos estudantes para um melhor acesso ao conhecimento, possibilitando a continuidade da rotina de estudos, com a intenção de minimizar os prejuízos no desenvolvimento escolar. Nessa direção, o Programa Escola em Casa tem como meta orientar o trabalho dos profissionais nas escolas e a rotina de estudo dos estudantes em suas residências.

Com os novos desafios impostos pela pandemia a Rede Municipal de Ensino elaborou um planejamento anual que seleciona nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas durante o ano letivo a todos os estudantes. Esse planejamento foi construído, considerando as propostas expostas no Mapa de foco da BNCC desenvolvido pelo Instituto Reúna.

Esse novo Planejamento Anual que foi construído e enviado às escolas norteia as atividades realizadas no espaço escolar e no Programa Escola em Casa, cujo processo de elaboração podemos compreender melhor analisando o diagrama presente no documento

Figura 1: Implementação do Programa Escola em Casa

Fonte: Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais, p.7

A partir do Planejamento Anual é construído o Plano Mensal para cada ano escolar e o Programa Escola em Casa conta com a disponibilização de videoaulas que são elaboradas a partir desses planos. Como exemplo, a estrutura de uma das videoaulas analisadas durante as atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização:

Quadro 1: VIDEOAULA Nº 01 TEMA - Identidade e moradia

Componente	Objetos do conhecimento	Habilidades a serem desenvolvidas
Ciências	Corpo Humano	(EF01CI03). Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.
História	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro) Eu, eu e o outro Nomes e sobrenomes	(EF01HI01). Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
Língua Portuguesa	Estratégia de leitura. Vogais, encontro vocálico	(EF01LP05). Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP02X). Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de acordo com o nível de escrita, seja ele pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou de forma alfabética, usando letras/grafemas que representem fonemas
Literatura e Linguagem	Nome e sobrenome	(EF01LP05). Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

Fonte: Assessoria Pedagógica CEMEPE Plano de estudos Tutorado mensal: junho 1º ano.

As videoaulas foram estruturadas, inicialmente, de forma interdisciplinar a fim de oferecer os conteúdos de maneira contextualizada e para que atendessem os estudantes da melhor forma de acordo com o tempo disponível para veiculação em canal aberto. A princípio, foram

oferecidas 02 videoaulas com uma média de 30 minutos para cada ano escolar, e aos finais de semana eram veiculadas as disciplinas de Artes, Educação Física e Ensino Religioso contemplando Educação Infantil, ensino fundamental 1 e 2. Atualmente essa grade horária foi ampliada. As aulas foram estruturadas, conforme o modelo acima, para que o estudante entendesse de forma contextualizada o conteúdo, sendo organizadas de forma interdisciplinar e não fragmentada.

Além das videoaulas, dentre as atividades disponibilizadas nesta ferramenta tecnológica, é possível observar os Planos de Estudo Tutorados (PET), os quais são atividades preparadas por professores da rede municipal de ensino do CEMEPE.

A seguir, apresentamos um exemplo de PET, elaborado a partir da videoaula.

Figura 2: Plano de Estudos Tutorados – Literatura e Linguagem

PREFEITURA MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA
GOV. JOSÉ EDUARDO LOPES E SILVA

CEMEPE
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

LITERATURA E LINGUAGEM – 1º ANO

PROFESSORAS: FABIANA MARIA MENDES DUTRA
LÍDIA CLAUDINO ALVES VIEIRA

DEVEMOS SEMPRE NOS LEMBRAR QUE SOMOS ÚNICOS E ESPECIAIS!! NOSSO NOME E SOBRENOME SÃO EXEMPLOS DISSO E ELES TAMBÉM CONTAM SOBRE NOSSA HISTÓRIA DE VIDA...

1) LEIA O TEXTO ABAIXO COM A AJUDA DE UM ADULTO.

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME,
CASA, JANELA E JARDIM.
COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.

TODAS AS FLORES TÊM NOME:
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM.
FLORES NÃO TEM SOBRENOME,
MAS A GENTE SIM.

TOQUINHO, ÁLBUM CANÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS.
FONTE IMAGENS: FREEPIK

A) ESCREVA O SEU NOME E SEU SOBRENOME NO RETÂNGULO ABAIXO:

B) COM QUE LETRA COMEÇA O SEU NOME?

C) COM QUE LETRA TERMINA O SEU NOME?

2) COMPLETE AS PALAVRAS COM A VOGAL QUE ESTÁ FALTANDO:

TODAS AS COISAS TÊM NOME, CASA,
JANELA E JARDIM.

C
S

J
R
D
M

J
N
L

Fonte: Assessoria Pedagógica/CEMEPE.

As atividades dos PETs, elaboradas pelos professores do CEMEPE, podem ser retiradas pelos estudantes na plataforma da prefeitura de Uberlândia ou podem ser recolhidas, de forma impressa, na própria instituição escolar. Desse modo, a devolutiva dessas atividades é feita na própria escola, onde os pais ou responsáveis dos educandos devem entregar esses roteiros para a computação da carga horária de ensino, a partir dos anexos (NOTA DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A nova realidade advinda com a pandemia acarretou às escolas um processo de reorganização do trabalho escolar, por meio da adoção de alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas e híbridas. O Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais trazem como sugestões ferramentas, aplicativos e plataformas que visam promover a interação entre professores e alunos, melhorando o desempenho nas aulas, tais como: Google Classroom, Google Meet, Kahoot, Canva, Prezi, Doc to Form, Podcast, Whatsapp, Anchor.

O documento também prevê orientações referentes a essa interação entre professores e estudantes, como mostra no trecho abaixo.

Para tanto, os professores em parceria com os profissionais de apoio escolar, quando for o caso, devem disponibilizar parte da sua carga horária diária para tirar dúvidas e interagir com 25 os estudantes ao vivo. A mediação é fundamental mesmo no processo não presencial, tornando-se momento singular para que professor e estudante, estudante e estudante, professor e família, tenham a possibilidade de compartilhar as aprendizagens e estabelecer conexões relevantes para a construção do conhecimento. (UBERLÂNDIA, 2021, p.24).

Vale lembrar que muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes nesse novo formato de educação. Como afirma Costa (2020), o ensino remoto vem sendo desenvolvido muitas vezes “sem se considerar as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse” (p. 11). No entanto, é preciso destacar o empenho dos professores que têm se dedicado a oferecer condições para que os estudantes possam continuar com os estudos. Durante o acompanhamento da rotina das preceptoras do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização evidenciou-se uma constante preocupação das docentes em minimizar os prejuízos trazidos pelo ensino remoto.

Considerações finais

As atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica realizadas até o momento contribuíram de forma significativa na formação inicial do estudante de Pedagogia para o aperfeiçoamento da docência. Dentre as atividades realizadas foi possível problematizar várias dimensões da docência, em especial no contexto do ensino remoto, em decorrência do cenário de enfrentamento pandêmico.

Durante o acompanhamento da rotina das preceptoras do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização foi possível articular o conhecimento adquirido no decorrer da formação teórica com a atuação nas atividades de acompanhamento da regência, por meio de um exercício de constante ação e reflexão. Mesmo acompanhando o ensino de forma remota, foi possível construir conhecimentos relacionados à área de formação e de atuação na docência na área de alfabetização, um movimento teórico-prático a partir de vivências de iniciação profissional.

Referências

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, jan./dez. 2020 – ISSN 2179-6386

PPP. ESCOLA MUNICIPAL SALVADOR DALI. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia. 2020/2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**: Uberlândia, 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. Impresso, 2021.

CAPÍTULO 4

A LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida

Lorena Sousa Carvalho

Resumo: O objetivo geral do presente artigo é refletir as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei 10.639/2003, buscando problematizar de que maneira o trabalho docente poderá contribuir para a introdução, o conhecimento e a vivência da referida lei por parte dos alunos da EJA. Buscamos abordar o quanto é importante refletir sobre a EJA e sua relevância no contexto educacional, da mesma forma como é importante analisar a presença da Lei 10.639/03 dentro desta modalidade de ensino para, então, analisar a relação existente entre ambos. Para a sociedade, faz-se necessário conhecer a referida lei e suas implicações, bem como o papel da escola e sua contribuição para a efetivação da mesma.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. EJA. Relação Étnico Racial.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem atravessado um processo histórico de reafirmação de seu papel ao longo dos anos. Com diferentes nomes e funções esta modalidade de ensino tem se expandido, configurando-se como uma oportunidade para aqueles que, por diferentes motivos, não alcançaram uma formação escolar na idade adequada.

Este artigo traz a reflexão sobre a EJA e sua relevância no contexto educacional e também sobre a presença da Lei 10.639/03 dentro dessa modalidade de ensino e a análise da relação existente entre elas. Este tema permite compreender que a educação é uma ferramenta social que está diretamente ligada aos direitos humanos, às relações sociais, à ética e à cidadania, tendo ela, portanto, atuação imensurável em uma sociedade. Assim, faz-se necessário conhecer a referida lei e suas implicações, bem como o papel da escola e sua contribuição para a efetivação da mesma.

O objetivo geral do trabalho é refletir a EJA a partir da introdução da Lei 10.639/03, buscando problematizar de que maneira a prática pedagógica do educador poderá contribuir para a introdução, o

conhecimento e a vivência da referida lei por parte dos alunos da EJA. Sendo um espaço onde se trabalha, predominantemente, com adultos, vê-se também nessa modalidade uma oportunidade para estimular o respeito às diferenças e a superação das desigualdades, daí a inclusão de assuntos voltados para a questão étnico-racial na grade curricular.

Para a reflexão, pautamo-nos em autores como Rapôso (1982) e Cunha (1999) que falam sobre o processo de surgimento, crescimento e evolução da EJA; Gomes (2007), que aborda a questão do combate às diferenças étnico-raciais; Moreira e Viana (2015), que trazem um desdobramento sobre a Lei 10.639/03; e Faustino (2007), que fala sobre o papel da educação na formação da autoestima do aluno. Destacamos também documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que apresenta, no contexto da EJA, a postura da educação escolar frente à formação para a superação das desigualdades; e a Constituição Federal (1989), especificamente o art. 215, que fala sobre direitos culturais.

Para a estruturação do trabalho, primeiramente foi realizado um estudo em torno da EJA e sua relevância e funcionalidade no Brasil, apontando sua história e sua importância ao longo dos anos até os dias atuais. Em seguida, apresentamos uma explanação da Lei 10.639/03 apontando seus principais aspectos e objetivos.

A Educação de Jovens e Adultos na formação social do cidadão

Atualmente, fala-se em educação para jovens e adultos de diferentes maneiras: como oportunidade para os menos favorecidos; como programas assistencialistas, cuja finalidade é promover renda financeira e mão de obra assalariada; como um direito constitucional; mas a EJA ultrapassa essas visões.

Essa modalidade de ensino surgiu a partir da iniciativa de instituições filantrópicas como a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional de Bispos do Brasil, entre outras. A intenção inicial era promover oportunidades a pessoas que não haviam frequentado a escola e por isso não sabiam ler escrever, não tendo, assim, oportunidade de melhorar sua condição de vida. Para o Governo, tratava-se de preparar o cidadão para o exercício do voto. O fato é que, de uma atuação para alfabetizar de maneira funcional até chegar a uma educação voltada para a vida, a EJA tem construído história no Brasil.

De acordo com Cunha (1999), a EJA também foi impulsionada pelo advento da Revolução Industrial no início do século 20. A preocupação

em preparar o homem para operar máquinas passou a crescer, uma vez que com os equipamentos vieram os manuais de instrução, os cursos de capacitação e a necessidade de registros. Natural que governantes e empresários passassem a se preocupar e investir em programas de educação para pessoas adultas analfabetas. Essas pessoas começaram a frequentar a escola sem muitas perspectivas, pois não havia incentivo nem significado para aquilo, e a EJA é rejeitada por parte de seu público.

A primeira educação voltada para jovens e adultos foi chamada de educação de base que tinha como objetivo “ser um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o surgimento das comunidades” (RAPÔSO, 1982, p. 53). Já não se falava apenas em ler, escrever, possuir habilidades matemáticas, mas em uma formação que também preparasse o homem para ser um cidadão crítico. Foram iniciativas que não pararam em uma única ideia, mas continuaram a avançar ganhando sempre nova roupagem e novas definições.

Quando já se pensava em formação social, a educação voltada para jovens e adultos passou a desenvolver “um processo de autoconscientização das massas para uma valorização plena do homem e uma conscientização crítica da realidade” (RAPÔSO, 1985, p. 44). Formação em bases sólidas e, ao mesmo tempo, “conscientizar e capacitar o homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro” (RAPÔSO, 1985, p. 44), numa tentativa de oferecer a homens e mulheres formação para exercer sua condição de sujeitos autônomos e livres para escreverem sua história.

O último programa criado por continuidade ao Movimento de Educação de Base para jovens e adultos foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Antes dele houve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que durou de 1968 até 1985, e o Programa Alfabetização Solidária (Alfasol), criado em 1997, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. O PBA, criado no ano de 2003 no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil. O programa juntou a necessidade de alfabetizar – ler, escrever e contar – com a ideia da formação crítica.

Segundo Ventura (2007), quando se fala em formação de jovens e adultos logo se percebe uma relação entre EJA e educação profissional. Isso acontece porque ambas as modalidades de ensino voltam-se para um mesmo público, o que as colocam em uma mesma trajetória e mesma finalidade: integrar a todos em um meio social ativo e ainda promover a vontade e autoestima, utilizando a educação como instrumento norteador, preparador e transformador do processo.

A LDB 9.394/96 estabelece “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, determinando que os programas educacionais devem ser entendidos como uma oportunidade para o homem crescer e ser um bom cidadão. Para isso, a escola deve fazer sua parte para garantir o acesso e a permanência dos alunos até a formação. A EJA busca adequar-se à legislação, buscando integrar jovens e adultos no mundo do trabalho e da participação social.

Bem como é importante discutirmos a EJA, as relações étnico-raciais também se fazem necessárias, tendo em vista que foram espaços marginalizados pela sociedade e que buscam espaços de inclusão frente aos empecilhos históricos que se fazem presentes ainda na atualidade.

Sendo assim, para a superação do racismo e demais preconceito e/ou segregações raciais e sociais, é urgente uma mudança na postura/atitude dos profissionais da educação. Ainda, hoje, encontramos educadores/as que acreditam não ser tarefa da educação e papel da escola, discutir as relações étnico-raciais, isso ficaria a cargo de militantes, políticos, antropólogos e sociólogos. Para Gomes (2007, p. 142), tal argumento

[...] demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana.

Ao analisar os saberes que servem de base para que professores/as realizem seu trabalho em sala, a autora chama a atenção para a necessidade desses profissionais serem agentes de mudança, atuantes para a formação de pessoas cada vez mais conscientes, cidadãs e democráticas e para a construção de uma sociedade sadia e igualitária, em que a educação não seja etnocêntrica, exclusiva, preconceituosa e antidemocrática.

A educação escolar tem sofrido mudanças gradativas, porém, ainda restam iniciativas a serem tomadas para que este setor social desempenhe sua função que, começando por ensinar a ler e a escrever, culmina com a formação social e cognitiva do indivíduo. É no âmbito da educação escolar que a Lei 10.639/2003 busca espaço para sua efetivação, pois, é a partir do conhecimento de seus direitos que o indivíduo faz com que eles se efetivem. Ignorando a existência da lei, ela se torna inoperante para a sociedade.

A posição de muitos profissionais, como relata Gomes (2007), tem provocado danos à sociedade brasileira, pois a questão étnico-racial

não é uma questão só da população negra, mas de todo brasileiro. Além disso, o Brasil é detentor de uma riqueza cultural africana muito grande, sendo o país com a segunda maior população negra, perdendo apenas para a Nigéria, país africano.

O empenho de cada educador/a é fundamental para que a educação não discriminatória tome corpo. As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais acrescentam ser importante que educadores/as

[...] se reúnam para compartilhar saberes, discutir sobre suas dificuldades com a temática, realizar pesquisas, trocar experiências, construir materiais, organizar bancos de imagens, desenhos, figuras. Uma indicação importante é pesquisar as organizações negras de cada localidade, pois muitas dessas organizações possuem experiências educativas que são referência para todo país. (BRASIL, 2006, p. 66).

É importante, assim, a união de educadores/as em torno de novas oportunidades de aprendizagem, em que o maior favorecido é o aluno, e consequentemente a prática do/a educador/a.

A LDB 9.394/96, em seu art. 37, capítulo II, traz que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Há quem interprete esse artigo apontando que a EJA é somente “uma reparação” de tempo oferecido para pessoas que não puderam ir à escola na idade adequada. Na verdade, a EJA aparece na legislação referida como uma oportunidade ampla para o aluno que não pôde cursar o Ensino Fundamental na idade correta, significando oportunidade de estudar, aprender, desenvolver habilidades e até adquirir uma formação superior com preparação para o mercado de trabalho. Além do mais, o papel da EJA é levar o aluno a se socializar e contribuir com uma possível ascensão social.

A Lei 10.639/2003 no processo de inclusão social

A Lei 10.639/2003 trata da inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e africanas no currículo escolar, apresentando proposta de relações com práticas pedagógicas que podem auxiliar na erradicação do racismo, do preconceito e, consequentemente contribuir com a autoafirmação do indivíduo.

A referida Lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares do sistema educacional brasileiro. Contempla uma decisão positiva e afirmativa, levando o Estado a sair da neutralidade e passar a atuar de maneira mais eficaz em questões raciais, principalmente em relação ao preconceito.

A Lei oferece subsídios para responder questionamentos relacionados às relações étnico-raciais na sociedade brasileira, uma vez que a desigualdade entre negros/as e brancos/as é um elemento presente e pertinente na sociedade. Uma política pública voltada para esta realidade deve ter como objetivos refletir e levar a debate as possibilidades de igualdade dentro da sociedade, contemplando ações que levem os diferentes cidadãos a compreenderem-se como parte integrante de uma mesma sociedade, favorecendo o conhecimento quanto a sua origem e história racial.

O Brasil, assim como outras unidades federativas, possui diferentes amparos legais com o intuito de organizar a vida em sociedade, garantindo direitos e cumprimentos de deveres para todos. A Carta Magna do país ou diferentes resoluções legais de nada servem se não forem conhecidas e efetivadas pelos cidadãos.

É importante que se diga que as garantias de direitos presentes em leis não foram criadas por uma única pessoa, nem por um “passe de mágica”, mas custaram vidas ou anos de luta em diferentes estados e cidades. Assim também aconteceu com a Lei nº 10.639/2003 que resulta de “lutas e reivindicações históricas da população negra para ter reconhecido seu direito à educação de boa qualidade social com docentes qualificados” (ARROYO, 2007, p. 115).

Assim sendo, não se trata de uma ideia elaborada de imediato, mas de uma conquista alcançada com lutas e planejamento social. Vale considerar sua relevância principalmente aos que a idealizaram e aos que lutam por sua implementação, criando condições para que a lei saia do papel e se efetive. Importante destacar que somente com a conscientização é que a sociedade se colocará a favor da causa e a defenderá idoneamente. Lembrando, ainda, que:

É dever do Estado, através de políticas de Estado garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. É dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos. [...] Insistir numa espécie de conversão dos educadores, limpando de sua mente todo tipo de resquício de racismo, sem elevar

esses processos ao nível de políticas de Estado, pode revelar uma visão do racismo apenas personalizado nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras, perdendo de vista os perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem, nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo e legal. (ARROYO, 2007, p. 115).

Essa responsabilidade do poder público, colocada por Arroyo (2207), somente se configura em realidade quando, além de transformada em lei, é conhecida e executada pelos cidadãos.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e histórica, portanto, são muitas as personagens que fazem parte da trama histórica do país: índios, negros, brancos, imigrantes, membros de comunidades quilombolas, pessoas desfavorecidas socialmente, entre outros. Entretanto, o que se percebe, é sempre uma classe que se destaca e outra que é discriminada, excluída do meio social, e, por conseguinte, marginalizada e marcada por histórias de racismo e preconceitos.

O Art. 215 da Constituição de 1988 assegura que, “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Como extensão desses direitos culturais, está o direito de estudar, de possuir uma formação e uma profissão, independente do grupo social do qual se faça parte, ou seja, independentemente da idade, do sexo, do nível social ou financeiro. O direito à formação educacional é garantido, ainda, pela LDB 9.394/96, que assegura “o direito de igualdade e condições de vida e cidadania, assim como garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 1996).

Em se tratando de prática pedagógica é importante observar que toda e qualquer ela exige conhecimento por parte do professor, assim como exige habilidade no desenvolver dessas ações. Em relação à temática história e cultura africana é fundamental que as atividades planejadas sejam inseridas na Proposta Pedagógica, depois de ser discutida no coletivo, isso garantirá que a temática será trabalhada em qualquer momento e não apenas em datas comemorativas ou quando surgir um ato de racismo na escola. O ambiente escolar não deve se associar à indiferença quanto aos problemas relacionados às questões étnico-raciais.

Considerações finais

Consideramos de suma importância tecer reflexões acerca das práticas pedagógicas e do trabalho docente em torno da EJA e relacioná-la à implementação da Lei 10.639/03. Entendemos que, para a superação do racismo e demais preconceitos raciais e sociais, faz-se urgente que profissionais da educação compreendam ser tarefa da educação discutir relações raciais.

A formação de novas mentalidades pela educação ainda é o melhor caminho para a superação de preconceitos e discriminações, muitas vezes promovidos pelo próprio ambiente escolar. Cabe à escola o papel fundamental de valorizar a singularidade de cada pessoa, respeitando-a independente de raça, cor, religião, posição social, buscando a superação do racismo, entrave à efetivação plena da cidadania.

Em sua prática pedagógica, o educador deve estar ciente da importância que tem a autoafirmação para a formação da autonomia do indivíduo. Assim, é papel do/a educador/a contribuir para a formação da autoestima do aluno.

Referências

ARROYO, M. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 111-130.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CUNHA, C. M. da. Introdução: discutindo conceitos básicos. *In*: BRASIL. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MOREIRA, R. do C.; VIANA, C. da S. Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim-BA. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 5, n. 5, 2015. Disponível em: <http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RAPÔSO, M. da C. B. **Movimento de Educação de Base (MEB)**: discurso e prática 1961-1967. 1982. 215 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, São Luis. 1982.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2001.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: EM ANÁLISE O DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Lazara Cristina da Silva

Resumo: O presente artigo, sendo um recorte de uma pesquisa de mestrado tem por objetivo, identificar e analisar o discurso presente nas políticas públicas e documentos que orientam sobre a formação continuada para professores na perspectiva da inclusão. Além de identificar qual é o perfil dos profissionais que buscam essa formação nessa perspectiva por meio de um curso da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial ofertado no ano de 2018, pela Universidade Federal de Uberlândia. Em síntese, as políticas públicas de formação para professores na perspectiva da inclusão, possuem armadilhas, e se faz é necessário mais investimento nessa área. Além de que o perfil dos profissionais que buscam esse tipo de formação, é heterógeno, mas ao mesmo tempo reflexo dessas políticas.

Palavras-chaves: Formação Continuada. Escola Inclusiva. Políticas Públicas.

Introdução

A compreensão da escola dita inclusiva, que hoje está em ascensão, requer que se analise os diferentes sentidos possíveis dessa palavra e neste movimento, considerar o processo histórico em que a palavra foi ganhando corpo semântico. A sua história é marcada por sentidos relacionados à ideia de deficiente, o que levou à negatividade, à discriminação, ao preconceito e às lutas de camadas excluídas da sociedade de maneira geral.

A escola hoje é um espaço social, em que **todos** (profissionais e discentes) precisariam estar envolvidos nos diferentes fazeres ali realizados. Esse espaço, nas últimas décadas, de diferentes formas, ofereceu notoriedade e visibilidade à inclusão educacional¹. Isso porque, é nesse ambiente que, vai ser garantido o acesso de todos os segmentos sociais em idade garantida por lei.

¹ Isto por considerar que educação é mais do que escolarização. Escolarização envolve apenas os contextos oficiais dos Sistemas de Ensino, já a educação ultrapassa esses limites adentrando os diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, o professor é um importante agente propulsor desse espaço. Por isso, deve-se considerar a importância de uma formação de qualidade, em que se permita a fomentar no professor a criticidade, ofertando-lhe condições de/para refletir sobre a sua prática. O professor ao estar inserido em um espaço de escola, em que o conhecimento não cessa, carece estar em processo de formação continuada.

Assim sendo, esse artigo, é um recorte de uma pesquisa de mestrado, e visa compreender como as políticas públicas garantem (em todos os aspectos) a formação continuada desse profissional numa perspectiva da escola inclusiva, além de analisar o perfil do profissional que busca esse tipo de formação, a partir de um curso ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia.

As políticas públicas de formação na perspectiva da inclusão: discurso e armadilhas

As políticas públicas, em especial as educacionais, possuem lacunas, brechas, que são passíveis de diferentes interpretações, pois, “não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções, e compreendidas como respostas a problemas da prática” (MAINARDES, BALL, 2011, p. 14). Tais discursos estão carregados de significado e propósitos, no qual a análise com “olhos nus”, e logo sem criticidade, não é possível verificar tais premissas. Por isso, nesse artigo, adotamos a análise de discurso do Foucault (2014), para fazer a leitura de tais.

As políticas públicas educacionais são discursos e, enquanto se caracterizam como tal, um de seus princípios é a não neutralidade (FOUCAULT, 2014). Segundo o autor, o discurso possui algumas características peculiares, logo a política se encaixa nessa vertente. Tal como os discursos, a política tem uma finalidade bem definida- guiar e orientar a sociedade por meio de seus direitos e deveres-, por isso mesmo são controlados, selecionados e organizados, ou seja, para se atingir o que se objetiva com determinado discurso, é preciso se pensar sobre como ele será disseminado.

A formação continuada de professores, está garantida nas principais leis de âmbito nacional que se referem à educação, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96). Nessa legislação existem duas vertentes para a formação de professores. Quando se trata da perspectiva da inclusão, fala-se tanto em professores para a sala regular, quanto de formação para o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, *bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*; [...] (BRASIL, 2013, p.40, Grifo da pesquisadora)

Entende-se que o profissional a qual a LDB menciona, como “especializado” para atuar no AEE, como sendo aquele em que, na sua formação inicial, incluiu os primeiros contatos sobre conceitos básicos e ideias gerais sobre a Educação Especial, e, que na pós-graduação (a nível de especialização), aprofundou os seus conhecimentos sobre a temática. Ao se referir à formação do professor regente, a lei aborda que devem ser capacitados, sem, porém, deixar claro de quem é a responsabilidade por essa capacitação e o que se pode considerar como capacitação. Nesse sentido, concordamos com Lopes, ao dizer:

No Brasil, de uns anos pra cá, os discursos sobre inclusão têm sido categóricos: todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. *Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos.* (VEIGA-NETO, 2001, p. 67, grifo da pesquisadora)

Ainda em âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica abordam sobre a formação do profissional da educação, segundo o Art. 18, parágrafo 1º, aconteceria em dois níveis:

[...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.5)

No mesmo artigo, o terceiro parágrafo estabelece que o perfil do profissional para atuar no AEE será de:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; [...] (BRASIL, 2001, p.5)

Nesse contexto, para alguns se prevê uma formação que os possibilite intervir, envolver-se com estudante e promover aprendizagens de acordo com o esperado, para os denominados de especialistas, que atuam no AEE. Para os demais, resta-lhes aplicar aquilo que foi pensado e testado pelo professor do AEE. Não se espera dele a capacidade para pensar os processos pedagógicos com esses estudantes, apesar de legalmente serem eles os responsáveis pela sua escolarização. Diante de tal ponto, entende-se que os profissionais do AEE, seriam teoricamente os que estariam preparados para atenderem ao público da Educação Especial. No entanto, partindo do princípio de que a escola seja inclusiva, é imprescindível que todos os profissionais estejam qualificados para tal.

No ano de 2008 é publicado um novo documento, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse texto, com a nova política vem afirmar a proposta de educação inclusiva na sociedade, garantindo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais decorrentes das especificidades/individualidades de cada um. Esse texto

oferece importantes diretrizes para a formação dos professores para atuação nessa perspectiva, uma vez que apresenta elementos primordiais para a atuação pedagógica.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13)

Depara-se nas políticas trechos com marcas que demonstram a importância de uma formação continuada, para a sua atuação na modalidade da Educação Especial, porém, tais políticas, novamente, não deixam claro de quem é a responsabilidade da oferta e como será realizada. Quando se fala em formação continuada, apreende-se que os professores já atuam na escola e que, por isso, seria primordial que as políticas, além de apontarem que a formação precisa ocorrer, afirmarem em qual momento e por quem será ofertada.

No ano de 2011 foi aprovada a Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, que garante como objetivo e ação:

Objetivo: Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Ação: Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. (BRASIL, 2011, s/n)

Nessa mesma resolução é definido:

Art. 2º Os cursos implementados pela SECADI/MEC² no âmbito da Renafor têm por finalidade formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, considerando o direito de todos à educação, por meio da valorização da diversidade humana e dos ecossistemas naturais, bem como do respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras. (BRASIL, 2011, s/n)

Nesse sentido, é possível inferir que o discurso presente nesse decreto, considera uma educação inclusiva, numa perspectiva de educação para todos, mas com valorização da diversidade, e respeito às diferenças. Com os referenciais epistemológicos aqui adotados³, tais conceitos nos remete a ideia de que diversidade é algo que não se tem reciprocidade, algo inerente ao eu. A valorização dessa possibilidade seria compreender a diferença do outro, mas não ter uma relação próxima. Ainda, respeito às diferenças, implica em um que está respeitando e outro sendo respeitado, ou seja, existe uma relação de poder. Pois,

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003. p. 56).

Essa relação de poder é estabelecida na medida que um tem o “poder” de respeitar a diferença do outro, e o outro tem o papel de aceitar ser “respeitado”, sendo que o respeito, nessa perspectiva, implica em aceitar e pronto, não se tem um movimento de empatia, de envolvimento e de compromisso com o outro. Em outras palavras,

[...] as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito das políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais,

² Ressalta-se que até então a Secretaria de Educação Especial (SEESP), fazia parte dessa rede de formação, contudo, ela foi extinta e entrou em vigor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que no ano de 2019, também foi extinta dando lugar a Secretaria somente de Alfabetização.

³ Para ler mais, acessar a dissertação de mestrado em sua integridade: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27089>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

porém, muitas vezes, dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as inovações –, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, a mobilidade do mercado. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família. (PAGNI, 2015, p. 95)

Os cursos de formação ancorados nesse discurso estão propícios a cair na armadilha da subjetividade dos conceitos e continuar a repetir um modelo excludente de educação.

Ainda nesse decreto, é definido os responsáveis pela implementação:

Art. 3º São agentes da implementação desses cursos de formação: I - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC); II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC); III - as instituições públicas de educação superior (IPES); IV - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); V - as secretarias de Educação das unidades federadas. (BRASIL, 2011, s/n)

Assim sendo, esse decreto, garante afirmar quem serão os responsáveis pela implementação, o que implica, em organização, disponibilização de recursos e financiamento⁴.

Além desse decreto no ano de 2015, é aprovado a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que considera: aspectos da escola para todos; a valorização do profissional; concepções de educação; entre outros. Aborda sobre a formação inicial e continuada dos professores, afirmando as orientações e regulamentação da formação continuada.

⁴ Dessa política, que surge o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) objeto de análise desse artigo. Resultado entre parcerias de ordem pública, no quesito de financiamento e organização.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC). (BRASIL, 2015, p. 3)

Complementa:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

Assim, nesse discurso político é definido a responsabilidade dos órgãos responsáveis por disponibilizar a formação tanto inicial como continuada. Essa última é definida como um processo contínuo, que visa a melhoria da formação do profissional, logo na educação. A partir dessa leitura, inferimos que nesse discurso, é compreendido a importância do profissional da educação, o professor, sendo esse uma peça fundamental para a efetivação da qualidade de uma escola para todos. Por isso, tantos investimentos estão sendo direcionados.

Ainda nesse decreto, é encontrado a definição de formação continuada:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

De acordo com as políticas públicas de formação continuada de professores aqui analisadas, essa é a primeira que apresenta o que se é entendido por formação continuada.

Além disso,

3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; (BRASIL, 2015, p.15)

Até então, não se era apontado os responsáveis por disponibilizar o processo de formação continuada. Entendido, que era garantida a oferta, caberia ao professor encontrar meios para se qualificar, uma vez que, não se apontava as condições para esse realizar tal formação. Nesse decreto, de forma tímida, é assegurado ao professor a condição de realização, é garantido que 1/3 de sua carga horária, para além de outros afazeres, seja destinado a estudo e demais atividades formativas. Assim, entende-se que o professor terá condição de realizar a sua qualificação em um espaço e tempo determinado em trabalho, pois, se é garantida e reforçada a necessidade dessa formação.

Esse contexto político é imprescindível para compreender a forma e as condições de realização do curso em análise aqui nesse artigo, fatores que implicam diretamente no resultado de seu aproveitamento, por parte dos professores que estão em formação continuada em exercício.

Professores em formação continuada: quem são?

Para identificar o perfil dos profissionais de educação que tem interesse em formação continuada, fizemos a análise desses a partir de um curso ofertado por meio da Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial ofertado no ano de 2018, pela Universidade Federal de Uberlândia., com um recorte temporal. Por se tratar de um curso ofertado nacionalmente, que abrange as cinco regiões do país, com

oferta desde o ano de 2009, o recorte aqui realizado, se trata da última oferta do curso, de 2018, por se tratar justamente de ter sido a última edição do curso até então, e se acreditar que a discussão está atualizada.

O curso foi realizado na modalidade a distância (EaD), e a forma de interação e comunicação entre os professores cursistas e tutores foi efetivada, exclusivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Ao início de todo o curso, os professores cursistas foram convidados a responder um questionário. Para essa pesquisa foram selecionadas as seguintes questões do questionário inicial:

- Qual a sua formação acadêmica?
- A secretaria estadual e/ou municipal possui alguma política de formação continuada de professores?
- Quais os motivos que o levaram a se inscrever por este curso?
- A escola em que você atua disponibiliza recursos tecnológicos (computadores com acesso à internet) e espaço físico para a realização de cursos de formação continuada a distância e/ou presenciais?

Esse perfil é importante de ser reconhecido e analisado, pois somente com essas nuances é possível inferir se em sua realidade possui uma política de formação continuada de professores, o que oferece implicações diretamente na sua oferta e condição de realização, tal como, a disponibilização de recursos para a efetiva participação no curso. Identificar os motivos aos quais os levaram a se inscreverem no curso. Se existe apoio e incentivo por parte do governo, da escola, ou se é o professor que entra no jogo neoliberal e se torna responsável por seu sucesso, logo, a sua qualificação.

Cada professor cursista tem o seu número de inscrição, mas para efeitos didáticos e éticos, eles serão aqui identificados com a letra P. a partir de algarismos. No questionário inicial, o total de professores que responderam foram 283.

Gráfico1. Demonstrativo da Formação Acadêmica dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaboração pesquisadora

A partir desses dados é possível inferir que, dos 283 professores que se inscrevem no curso, a maioria já possuía especialização, logo possuem a formação acadêmica de nível superior. Outros poucos apresentavam nível médio, esse dado é justificado pelo fato de que no decreto de 2015 ser reforçado qual o nível de formação inicial para atuar na educação.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p. 9)

A realização do nível mestrado é considerado baixo, pois apesar de ser mais disseminado, ainda é considerado uma formação limitada a poucos, uma vez que o número de vagas é bastante restrito, por uma série de questões, que não são objeto de estudo no momento.

O número expressivo de especialização implica, em considerar que tal formação continuada está contemplada pelo arcabouço político, logo promove uma reflexão e um certo pensar sobre a prática pedagógica. Então, conclui-se que muitos desses cursistas já possuem uma bagagem teórica sobre a educação.

Gráfico 2: Demonstrativo da existência ou ausência de Políticas em âmbito estadual ou municipal nos *lôcus* de trabalho dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esse dado se torna totalmente relevante para compreender como as políticas públicas contribuem para o processo de formação continuada desses professores. A ausência de uma política pública de formação continuada implica em o professor ser o seu total responsável pelo sucesso profissional e de seus estudantes. Em diálogo com o discurso de uma escola inclusiva, o professor se vê dentro de um jogo liberal, em que todos são “empresários de si”, ou seja, é necessário que todos estejam envolvidos nesse processo, que ninguém esteja excluído dessa formação em massa de “máquinas - competências” (Foucault, 2007). As próximas análises vêm reafirmar esse discurso.

Gráfico 3: Demonstrativo dos motivos que levaram os professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 a se inscreverem no curso.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dos 281 professores que se inscreveram no curso, 99% foram por iniciativa própria, ligadas ao crescimento profissional, para estarem atualizados e aprenderem como melhor trabalhar nessa modalidade, tal como, na escola inclusiva. Apenas um foi convite, e outros dois indicação e iniciativa da coordenação pedagógica e secretária de educação.

O que esse dado nos releva? Que os professores atuantes em sala de aula, além de uma exaustiva rotina, carga horária densa, ainda procuram se formarem e aprimorarem seus conhecimentos por iniciativa própria, por quererem entrar no “jogo” e permanecer nele.

Ademais, em algumas respostas, é nítida a presença de discursos oficiais da educação inclusiva, associada a uma faceta romantizada para a educação inclusiva. Esse tipo de discurso vem na contramão da valorização do profissional que atua nessa área. Pois, subjetivamente está aderente a ideia de algo passível de realização somente por amor, desqualificando o lado profissional.

“Para aperfeiçoar meus conhecimentos e porque sou apaixonada pela educação inclusiva.” (P. 36); “Amor pela inclusão.” (P. 170); “Sou apaixonada pela temática, além de ter muita insegurança de lecionar para alunos surdos devido minha falta de conhecimento da língua e das abordagens necessária para ensinar adequadamente ao aluno surdo.” (P. 177)

Desse modo, tais professores, ao indicarem que a escolha do curso ocorreu por amor e paixão à educação inclusiva, também está associada

a imagem de que o sujeito a ser incluído é aquele compassivo de amor, de cuidado e carinho. Tal evidência, trata a inclusão desconsiderando a necessidade de se requer um movimento de reciprocidade, de afetividade com os estudantes, mas não focando um ato de amor, de compaixão.

Gráfico 4: Demonstrativo da disponibilização de recursos tecnológicos e espaço físico para a realização de cursos de formação continuada dos professores cursistas do curso em AEE para Surdos, ofertado pela Faculdade de Educação/UFU em 2018.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O fato de a escola disponibilizar de recurso tecnológico e espaços para a formação de professores representa um passo importante. Contudo, ainda existe dificuldade por parte de alguns professores de sua utilização.

“Apesar de termos um espaço para esses recursos, ainda sofremos com a resistência em liberar o espaço para estudos como este.” (P. 25).

Assim, tanto esses onde o espaço existe, mas, não tem acesso, como aqueles que não possuem tais recursos disponíveis, se querem realizar tal formação, aprimorar os conhecimentos, ter oportunidade de reflexões e pensar o pedagógico, que a formação continuada proporciona, tem que fazer fora do horário de serviço, em casa, utilizando de seus recursos tecnológicos e tempo que seria dedicado ao lazer.

“Não. O acesso aos cursos online é feito em casa, através do computador e internet pessoal.” (P. 40); “Não. Todos os cursos de capacitação feitos por mim são realizados na minha residência, pois a escola não disponibiliza material.” (P. 75)

Além disso, alguns professores cursistas fizeram uma importante consideração, sobre o uso de quem está no poder, no caso, o diretor de escola.

“Tem um computador sem acesso à internet e um notebook que vive mais servindo as filhas da diretora do que a escola. O espaço físico é adequado a realização de cursos, mas só no horário noturno.” (P. 47); “Computadores com acesso à internet sim, todavia por ser uma gestão autoritária, a mesma não autoriza os professores a utilizar o espaço físico para quaisquer atividades de formação.” (P. 17)

De tal modo, que o diretor enquanto autoridade máxima do espaço escolar, abusa de seu poder instituído e ao invés de disponibilizar o recurso ao seu devido destino, desvia em troca de interesses pessoais. Ainda a disponibilização do espaço físico em turno, que nem sempre irá condizer com o horário de trabalho do professor, inviabiliza a sua realização, fazendo com que o próprio profissional tenha que investir em sua formação continuada, dispondo de recursos financeiro, tecnológico e de tempo. Essa consideração também vale para as duas seguintes:

“Sim. no entanto por estar sempre em atendimento não é possível realizá-lo no horário em que a escola está aberta” (P. 80); “Sim. Mas não disponibiliza tempo para este tipo de formação.” (P. 148)

Contudo, existem professores que afirmam que em suas instituições houve a disponibilização de tais recursos.

“No meu município existe UAB e na escola existe computador com internet” (P. 143); “Sim, e fica livre para aqueles que queiram realizar qualquer curso.” (P. 55); “Sim, disponibilizamos de computador internet e espaço para estudo como um dia da semana de planejamento.” (P. 158); “A escola em que atuo disponibiliza de recursos tecnológicos, bem como, o espaço físico para a realização de cursos de formação continuada a distância e/ou presencias.” (P. 246)

Destarte, existem espaços escolares em que a gestão complementa aquilo que está previsto, inclusive no decreto mais recente de 2015, em que disponibiliza dentro da carga horária do professor, tempo para formações. Esse tipo de fomento além de ser um incentivo para o professor de fato realizar a proposta de formação, é uma ferramenta de investimento e valorização. Investimento, pois a escola será enriquecida em suas práticas, com um professor que sempre está em busca de aprimoramento, e, dessa maneira, acredita-se na busca de uma educação de maior qualidade. Valorização, pois esse não precisa dispor de recursos pessoais para a sua formação.

Considerações: para refletir

Diante de tais análises, podemos inferir que fica evidente, que há silenciamentos na legislação com relação aos seguintes aspectos:

- a formação continuada dos profissionais da educação para um trabalho com e para as diferenças humanas;
- compromisso com o desenvolvimento humano considerando a individualidade como fator de promoção de, e não de impedimento e busca pela homogeneidade;
- Por outro lado, fica evidente os discursos que:
- de responsabilização do sujeito pelo sucesso ou fracasso das ações educacionais;
- a visão mercadológica da educação.

Partindo de tais primícias, é possível inferir que apesar de existir lacunas, brechas e até mesmo reforçar um discurso perverso de responsabilização dos professores por suas formações. Mas o fato da garantia por meio das legislações, da formação na perspectiva da inclusão, já é um avanço.

Em síntese, os professores cursistas têm um perfil totalmente heterogêneo. Na formação acadêmica encontramos diferentes níveis, o que implica em diferentes níveis teóricos presentes nos debates durante a realização do curso, com diferentes perspectivas e olhares sobre a inclusão e o processo de escolarização de todos.

É distinto também o incentivo e o fomento para a realização do curso, o que interfere diretamente na qualidade e dedicação do professor para/com as atividades propostas. Aquele professor que tem um horário disponível na escola para realizar o curso está propício a fazer uma leitura atenta e se empenhar na realização das atividades, enquanto o que precisa realizar em casa, ao invés de realizar seus afazeres pessoais, ao fazer as atividades propostas, pode de maneira despercebida fazer com maior rapidez e menos dedicação.

Referências

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC: 200

_____. Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio— 24. Ed – São Paulo: Edições Loyola, 2014

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20 ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007

MAINARDES, J.; BALL, S. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. Pro-Posições [online]. 2015, v. 26, n. 1, p. 87-103

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

CAPÍTULO 6

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Maria Paula Soares

Viviane Prado Buiatti

Resumo: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelece o público alvo da educação especial, sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades, devendo ser realizado em horário oposto ao ensino regular e busca propiciar acessibilidade ao discente para que auxilie na aprendizagem dos conteúdos trabalhados na sala de aula comum. Esta pesquisa teve como objetivo investigar como tem acontecido a interlocução entre os educadores do AEE e ensino comum. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em artigos científicos entre os anos 2013 a 2018. Conclui-se que os profissionais do AEE tendem a ser responsabilizados pelo aprendizado dos alunos com deficiência e os demais profissionais da escola “entregam” esta tarefa para os professores deste atendimento. A falta de comunicação foi discutida nos artigos e parece que há desencontros em todos os sentidos, desde horários para que esta troca aconteça até mesmo nas possibilidades de atuação conjunta em metodologias e práticas pedagógicas. Ficou claro também o recorrente discurso de que falta formação para os professores para atuarem com a população da educação especial. Outro aspecto destacado foi a relevância do ensino colaborativo para estruturação de planejamento e estratégias de ensino. Neste sentido, considera-se a importância de se compreender as políticas públicas que envolvem os princípios da educação inclusiva e as funções do AEE e do ensino regular para que seja promovida de fato a inclusão de todos no processo escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Diálogo.

Introdução

A educação inclusiva é um dos maiores desafios da sociedade atual. Na década de 1990 inicia-se um planejamento a fim de promover uma mudança estrutural e curricular nas escolas, pois a infraestrutura (física e organizacional) destes espaços não era suficiente para atender estudantes

com deficiência, e era preciso reformular toda a visão pedagógica envolvida na escola. Essas discussões ganham força nesta época, em consequência da ocorrência de diversas conferências internacionais voltadas para a ampliação do acesso e qualidade da educação para todos.

A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, retrata em seu texto a importância de todos terem acesso à escola regular, que deveria acomodar as pessoas com deficiência dentro de uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer suas necessidades. Isso porque o ambiente escolar carece de metodologias e ideologias inclusivas que façam sentido não somente para os estudantes, mas especialmente para os professores, principais responsáveis pela efetivação das pautas de inclusão no cotidiano escolar.

Diversas autoras (Mantoan, 2003, 2006; Miranda, 2003; Mendes, 2006; Bueno 2008) destacam que nos anos de 1970 e 1980, no Brasil, a integração era a palavra de ordem, ou seja, as pessoas com deficiência deveriam ocupar espaços na sociedade e também nas escolas regulares. Assim, esses indivíduos começaram a se deslocar de escolas especiais e instituições segregacionistas para ambientes com pessoas consideradas na época como os “normais”. Porém, quando isso acontecia, estas pessoas permaneciam em classes especiais ou teriam que se adaptar à estrutura do ensino comum, e, logo, muitas seriam segregadas novamente por serem consideradas inaptas.

A partir de 1990, ocorreram muitos movimentos nas políticas públicas e de grupos excluídos¹, além do fortalecimento do capitalismo que pressionava para inserção desta população no mercado de trabalho, e, assim, a inclusão tornou-se palavra de ordem. Os documentos legais reforçam a necessidade das instituições de se adaptarem à diversidade dos sujeitos e, se reestruturarem para promover a igualdade de oportunidades e equidade.

Nesse contexto, discutir a acessibilidade é de fundamental importância para a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Diante desta perspectiva, funda-se uma política que tem como objetivo central auxiliar na promoção do acesso de todos à escola regular. Esta se refere ao Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referido documento trata do funcionamento do atendimento ao público alvo da educação, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades

¹ Neste grupo somavam-se pessoas com deficiência, homossexuais, pobres, negros entre outros. Pessoas consideradas como “anormais”, que destoavam da norma vigente.

nos espaços da escola comum, discute o acesso e a permanência, as práticas pedagógicas, as possibilidades e limitações da infraestrutura escolar, bem como o envolvimento indispensável de toda comunidade escolar e das políticas estatais. Assim, a educação especial é modalidade de ensino já retratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que não substitui o ensino comum e o AEE constitui-se complementar à educação regular.

O AEE visa um planejamento individualizado para o público alvo da política, que muitas vezes frequentavam as escolas especiais e que foram incluídos no sistema geral de ensino. O espaço do AEE possui uma equipe de profissionais especializados na temática, atuando em sala de recursos multifuncionais, e na análise de cada caso para auxiliar na acessibilidade desta demanda. Este então, se configura como um grande suporte para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar.

Vigotski (1997), um psicólogo russo interacionista², destaca que a aprendizagem depende da interação entre indivíduos. No caso de pessoas com deficiência, não bastam pequenos ajustes, mas requer projetos diferenciados que atendam as reais necessidades singulares. A metodologia deve ponderar aspectos fundamentais, como cultura, contexto histórico e socialização entre grupos heterogêneos. É importante a mediação do educador/adulto para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, utilizando recursos de acesso, levando em consideração a motivação e interesses pessoais.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como ocorre o diálogo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais do ensino regular. Para tanto, buscou-se relacionar o processo educacional que acontece no AEE em escolas públicas e sua interlocução com o ensino regular e se discutiu sobre a atuação destes profissionais (tanto do AEE quanto do Ensino Regular) na perspectiva da educação inclusiva, sua formação acadêmica e a compreensão do movimento do AEE nas instituições.

Diversas questões nortearam esta investigação: a) como está acontecendo o AEE nas escolas?; b) qual diálogo se estabelece com o ensino regular?; c) de que forma trabalham com a inclusão educacional? Para responder estas indagações realizou-se uma pesquisa bibliográfica para averiguar os escritos, pesquisas, artigos e publicações sobre a temática.

² O autor, estudioso e pesquisador das questões relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência fundou, em 1925, um laboratório de defectologia e publicou diversos escritos sobre a temática.

Acessibilidade e AEE: uma escola inclusiva

O ambiente escolar por diversas vezes realiza a *integração* de estudantes com deficiência, o que diverge dos pressupostos da *educação inclusiva*³. Integração se refere a uma inserção parcial deste discente na escola, visto que o sistema prevê serviços educacionais segregados. Conforme apontado por Rodrigues (2006, p.4), a escola integrativa olha para a diferença enquanto deficiência e, sendo assim, algo distante de uma concepção inclusiva. Na contramão desta concepção, a inclusão quebra esse paradigma, na medida em que busca, além da inserção completa e sistemática do aluno com deficiência no âmbito escolar a garantia de sua plena participação no processo de escolarização, ou seja, a promoção da acessibilidade em todos os níveis.

A acessibilidade é, segundo Buiatti (2013, p.105), parte de um processo em que os meios sociais deverão transformar-se em espaços acessíveis a todos, sendo vital a retirada de barreiras que impeçam o fluxo das pessoas em todos os níveis e vias de serviço. Os níveis da acessibilidade são importantes para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e multifacetado, que garanta e promova a permanência dos estudantes, com o máximo aproveitamento possível. São eles:

a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas e o transporte coletivo com as adequações necessário para uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial (BUIATTI, 2013, p. 105).

Uma vez definidos os níveis de acessibilidade, é preciso pensar suas dimensões. Buiatti (2013, p.105) toma como referência o que é descrito por Sassaki (2009), e chama atenção para o fato de que todos os sistemas sociais devem agir de modo a eliminar os percalços que impeçam a circulação no trânsito e nas vias de acesso à escola. Nesse sentido, a autora define e caracteriza seis dimensões da acessibilidade. A primeira é a dimensão arquitetônica, que consiste no acesso aos espaços propriamente ditos, tanto nas cidades como um todo, quanto na escola e no trabalho. A segunda diz respeito à dimensão comunicacional, ou seja, a devida sinalização das vias de acesso, tanto para pessoas surdas quanto

³ Grifo nosso

cegas e com baixa visão. Já a terceira dimensão, a metodológica, tem em seu horizonte uma nova concepção do ensino, que se distancie das normas tradicionais em nome da acessibilidade e inclusão de todos no processo de escolarização. Isso significa romper com o modelo conservador e partir da perspectiva da diversidade, abolindo a concepção de que todos os alunos sejam ensinados de maneira padronizada. A quarta dimensão descrita por Buiatti (2013, p.108) se refere aos instrumentos, ferramentas e aparelhos dos locais de lazer, trabalho e educação. A quinta dimensão da acessibilidade é a programática. Por meio de programas, legislações e regulamentos que é possível afirmar a necessidade da concretização do cumprimento das normas para acesso das pessoas com deficiência em escolas, trabalho, ambientes de lazer, entre outros, promovendo as dimensões citadas anteriormente, quais sejam a infraestrutura escolar adequada, materiais adaptados, metodologias específicas, acesso ao mercado de trabalho, formação inicial e continuada do docente, entre outros. Por fim, a sexta e última dimensão é a atitudinal que depende do respeito de todos os cidadãos aos grupos excluídos. Nessa, busca-se romper as barreiras do estigma, do preconceito, dos estereótipos, do capacitismo, bem como de uma formação acadêmica rígida e não inclusiva.

O decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, salienta que o sistema regular de ensino deve ofertar o atendimento individualizado para o público alvo da educação especial em contra turno, ou seja, o estudante deverá frequentar as aulas regulares e, em horário oposto, realizar este atendimento. Propõe uso de tecnologias assistivas para a promoção da acessibilidade em todos os níveis e a formação docente para este atendimento.

Políticas Públicas e a Inclusão Educacional

Na Constituição Federal de 1988, os artigos 205 e 206 garantem educação e condições de aprendizado iguais para todos, e o art.208, inciso III, versa sobre o Atendimento Educacional Especializado que deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especializada para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), versa no art.24 sobre a proteção e preservação da educação para

pessoas com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, com aparato físico e emocional para que a educação aconteça de maneira livre e emancipatória. A igualdade de oportunidades aborda sobre a equidade⁴, que diz respeito a um ensino pautado nas necessidades individuais.

O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No decorrer do texto, art. 3º aparecem os objetivos do atendimento educacional especializado, citados a seguir:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 2).

O professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, visto que é ele quem auxilia, tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado, o aluno a se desenvolver. Nas palavras de Buiatti (2013, p. 191):

o educador é, ao mesmo tempo, organizador do meio educativo e peça integrante deste meio, é autor, regulador e, assim, possui um papel ativo, o de manipular, reorganizar, estruturar os elementos do meio, combiná-los e transformá-los, para que se cumpra a tarefa da aprendizagem. Da mesma forma, o aluno é ativo, possui necessidades, conhecimentos, potencialidades, capacidades, limitações, condições sociais e contextos culturais diversos, fatores que precisam ser considerados no trabalho docente. (BUIATTI, 2013, p.191).

⁴ Para Sousa (2008, p. 46), o termo equidade significa uma espécie de justiça, a busca por um equilíbrio entre o que está escrito pela lei e o que manda a justiça. Considera que “a equidade é a adequação contextualizada e sensata dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal”.

Levando em consideração os fatos apresentados, se vê necessário o diálogo constante entre os profissionais do AEE e os profissionais do ensino regular, mas também uma interlocução entre todos os envolvidos no desenvolver educacional do aluno com deficiência.

Nos próximos tópicos será apresentada a pesquisa esboçando toda informação e análise dos dados encontrados.

Metodologia da pesquisa

Com o propósito de analisar como tem acontecido a articulação entre profissionais do AEE e profissionais do ensino regular, esse estudo optou pela realização de uma pesquisa bibliográfica, em artigos científicos retirados de portais eletrônicos, especialmente o Google Scholar e a plataforma Scielo, entre os anos 2013 a 2018 que expressassem pesquisas feitas sobre o tema citado acima. Foram utilizadas as palavras-chave: educação inclusiva, atendimento educacional especializado e ensino regular.

Segundo Lakatos e Marconi (2002, p.43), a pesquisa bibliográfica consiste em um apanhado de toda literatura sobre determinado assunto, podendo ser publicações avulsas, livros, artigos retirados de revistas, monografias, teses, jornais e até meios de comunicação orais e audiovisuais. De acordo com os autores, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS E MARCONI, 2002, p. 71).

Após a busca dos artigos, foram realizadas leitura e categorização dos mesmos em temáticas similares, permitindo a organização das informações acerca do diálogo entre profissionais do AEE e profissionais da rede regular de ensino. Os dados encontrados estão listados no tópico a seguir.

Levantamento bibliográfico

Foram encontrados 15 artigos e selecionados por fazerem sentido com o tema apresentado e que agregavam ao trabalho. Após a leitura dos artigos, foi possível classificá-los em três categorias:

1. Responsabilização do AEE na educação inclusiva: 5 artigos
2. Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros: 2 artigos
3. O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular: 8 artigos.

Dentro de cada categoria, destacam-se tabelas com as referências dos artigos para melhor visualização:

Tabela 1: Categoria 1) Responsabilização do AEE na educação inclusiva

Artigos	Título	Referência
1	A produção de práticas de normalização nos discursos dos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado.	MENEZES, E. P., & de Mello, V. S. S. Revista Educação Especial , 27(50),725-736, 2014.
2	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	MELLO, A. D. F. G., & HOSTINS, R. C. L. Revista Educação Especial , 31(63), 1025-1038, 2018.
3	Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular	PATIÑO, M. C. Revista Electrónica em Educación y Pedagogía , 2(2), 88-99, 2018.
4	Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial	CASAL, J.C.V.,& FRAGOSO, F.M.R.A. Revista Educação Especial , 32, 58-1, 2019.
5	Um contexto em transformação políticopedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado.	E LIMA DELPRETTO, B. M., & DOS SANTOS, B.C.C. Revista Educação Especial , 26(47), 727-742, 2013.

Tabela 2: Categoria 2) Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros.

Artigos	Título	Referência
1	As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais	FUCK, A.H., & CORDEIRO, A.F. M. Revista Educação Especial , 28(52), 393 404, 2015.
2	Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública	PEREIRA, B.F.P., & XIMENES, I. G. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , 4(1), 2017.

Tabela 3: Categoria 3) O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular

Artigos	Título	Referência
1	Educação inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional	MENEZES, D. D. O. R. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva , 2(3), 24-38, 2019.
2	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	VILARONGA, C.A.R., & MENDES, E.G. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , 95(239), 139-151, 2014.
3	Formação de professores como Estratégia para realização do coensino.	VILARONGA, C.A.R., & MENDES, E. G. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , 4(1), 2017.
4	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	MENDES, E.G., ALMEIDA, M.A., & TOYODA, C.Y. Educar em Revista , (41), 80- 93, 2011.
5	O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na Educação Infantil	DA SILVA MENDES, M. T., & GALVANI, M.D. Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial , 4(1), 2017.
6	O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva	ZABOROSKI, A.P. SORIANO, K.R., & MARTINS, P.T. Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial , 4(1), 2017.
7	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	VILARONGA, C.A.R., MENDES, E.G., & ZERBATO, A.P. Interfaces da Educação , 7(19), 66-87, 2016.
8	Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial	FERREIRA, B. C., MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., & DEL PRETTE, Z. A. P. Revista Educação Especial , (29), 2007.

Análises das categorias

Ao examinar os artigos da categoria **1) Responsabilização do AEE na educação inclusiva**, verificou-se uma série de implicações impostas ao profissional do AEE. No texto de Menezes e Mello (2014, p.732) é apontado que os profissionais do AEE seriam, então, os responsáveis por responder pelos alunos público alvo do AEE e seus sucessos e fracassos, além de observar suas relações familiares e orientar para o trabalho a ser realizado em casa. Além disso, profissional deveria ser capaz de orientar os docentes do ensino regular para atender o estudante com deficiência, de maneira que os momentos de aprendizagem sejam efetivados, garantindo o seu direito a escolarização.

Os artigos pesquisados apresentam a maneira através da qual a avaliação é feita em alunos na sala de aula comum e em alunos encaminhados para o AEE. Na sala de aula comum, o professor procura uma avaliação única dos alunos, buscando seus conhecimentos em provas e trabalhos com conteúdo igual para todos. No mesmo momento, no AEE, “o professor tem mobiliários e carteiras dispostos de formas variáveis, de acordo com as necessidades de um contato mais próximo com o aluno ou grupo” (SILVA, HOSTINS E MENDES, 2016 como citado por MELLO & HOSTINS, 2018, p. 1028), possibilitando assim uma avaliação voltada para o indivíduo e suas especificidades.

Casal e Fragoso (2019, p.7) realizaram uma pesquisa similar com professores do ensino regular e da educação especial, focando nas problemáticas do ensino colaborativo. Nisso, os autores destacam: a) a grande expectativa dos professores do ensino regular em relação ao ensino colaborativo; b) que essas expectativas se referem, de forma geral, aos trabalhos em nível de avaliação e planejamento das aulas, assim como c) a falta de orientação dentro das salas de aula comuns.

A cultura de colaboração, a partilha de experiências e vivências deve existir e ser reforçada, não se limitando à área docente, mas colocando também como colaboradores ativos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança com deficiência, como psicólogos, médicos e técnicos do serviço social, para que haja o melhor desenvolvimento possível dentro do ambiente escolar (CASAL E FRAGOSO, 2019, p.13) sendo essencial para o desenvolvimento pleno da educação dos estudantes que necessitam de atendimento especializado. Contudo, a realidade que se apresenta ainda é muito distante do ideal. Isso porque, como aponta Delpretto e Santos (2018, p.735), é preciso

que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, desde a matrícula até a plena conclusão dos anos escolares obrigatórios. Sendo necessário, portanto, aproximar educadores do ensino regular daqueles que se dedicam ao AEE.

Na segunda categoria, tem-se explicitado o que dizem os educadores do ensino regular, denominada aqui **Categoria 2) Profissionais do ensino regular e do AEE: culpabilização e desencontros**. Esses artigos buscaram esclarecer o relacionamento mantido entre os professores do ensino regular e os professores do AEE

Os autores Fuck e Cordeiro (2015, p.398) refletem sobre a necessidade de uma acessibilidade para além da infraestrutura e da metodologia, e apontam para o fato de que todos os envolvidos no processo educacional estejam de fato preocupados com a inclusão. Além de buscar estratégias metodológicas mais consistentes, é preciso uma mudança de atitude. Isso significa que é necessário que esses profissionais sejam verdadeiros defensores de seus estudantes e que assumam uma postura de luta contra o preconceito, de busca constante por aperfeiçoamento e de engajamento para encontrar alternativas que auxiliem os estudantes com deficiência a acreditarem em si mesmos, estimulados pelos colegas, para sua integral participação na vida escolar.

O professor do ensino regular, muitas vezes acredita que se o aluno passar pelo AEE, ele terá suas dificuldades amenizadas, ou até sanadas, e estará apto a participar da aula “padrão” do aluno “comum”, esperando que o AEE “entregue” o aluno pronto para se encaixar nas normatizações do ensino comum. Contudo, o que falta é entender que essas demandas não serão solucionadas apenas com o AEE e sim com mudanças estruturais, políticas e culturais da escola (Fuck e Cordeiro, 2015, p.395).

O segundo artigo encontrado refere-se a uma pesquisa feita com professores do ensino regular e do AEE e aponta, nos seus resultados, a falta de capacitação dos professores em auxiliar alunos com deficiência no cotidiano da sala de aula. “É notório que o professor não se considera apto ou capacitado para o atendimento de alunos com deficiência em séries regulares de ensino. É necessário que professores façam intervenções adequadas para que o processo de inclusão não gere traumas ou mais exclusão.” (PEREIRA E XIMENES, 2017, p.98)

Nos dois artigos apresentados aparece a falta de formação dos professores para trabalhar alunos com deficiência, e os mesmos

descrevem que a Secretaria de Ensino não oferece capacitação. Para tanto, é preciso investir em formação inicial e continuada: por meio de cursos profissionalizantes e de pós-graduação, os professores seriam capazes de explorar diferentes recursos, estimular os estudantes com deficiência a participar mais ativamente do processo educativo, além de desenvolver estratégias didáticas e metodológicas que visem a igualdade de condições e a abolição do preconceito.

Nessa perspectiva, demonstra-se a necessidade da categoria **3) O trabalho integrado: profissionais do AEE e profissionais do ensino regular**. Os artigos encontrados demonstraram que essa colaboração não é fácil, mas se faz necessária.

O trabalho colaborativo, também chamado de coensino, é parte da proposta de alguns países, mas ainda não é comum no Brasil. Segundo Vilaronga e Mendes (2014, p.21), os casos de coensino só são utilizados em situações pontuais ou experimentais. A partir de suas pesquisas em estudos de caso, as pesquisadoras chegaram à conclusão que esse modelo educacional está baseado em um processo que determina o papel que cada profissional deve desempenhar na sala de aula. Entretanto, esses profissionais devem contar com o apoio da comunidade escolar como um todo, mas também do Estado e dos órgãos e instituições responsáveis por regulamentar o AEE. Quando há colaboração, dificilmente uma situação passará despercebida e não será trabalhada, porque ao pensar em grupo, todas as partes envolvidas olham e analisam em conjunto as situações que passariam despercebidas por falta de atenção ou sobrecarga de serviço dos profissionais.

A proposta de ensino colaborativo aparece nos artigos como uma necessidade de se debater na escola questões como planejamento de estratégias didático-pedagógicas dialogadas entre os docentes, conversas sobre os conteúdos curriculares desses alunos, as formas de avaliação e a comunicação com o restante da rede de profissionais e familiares.

Segundo French (2002) citado por Vilaronga e Mendes (2014, p.147), no que diz respeito a colaboração, os professores envolvidos precisam estar em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da turma e o professor de ensino regular deve buscar informações com o professor do AEE sobre as especificidades do aluno em questão. É papel da escola oferecer tempo suficiente para que ocorra um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos, como também oferecer formação específica para os professores, visando o trabalho colaborativo (VILARONGA E MENDES, 2014, p.148).

Considerações finais

Este trabalho trouxe sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica um apanhado de artigos científicos a fim de analisar o diálogo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais do Ensino Regular. Conclui-se que os profissionais do AEE tendem a ser responsabilizados pelo aprendizado dos alunos com deficiência e isso gera um desconforto entre os profissionais do AEE e os profissionais do ensino regular, isso com a voz dos profissionais do ensino regular em relação ao AEE mostra a dificuldade desses profissionais de compreender a realidade do trabalho realizado nas salas multifuncionais, além de faltar para esses profissionais uma formação continuada que explique a importância do diálogo entre esses profissionais e a escola.

A escola também tem seu papel importante na disponibilização de tempo e recursos para que os profissionais tanto do AEE quanto do ensino regular possam dialogar e buscar soluções para os problemas dos alunos com deficiência buscando sempre o aprendizado global desse aluno e sua inclusão na escola e consequentemente na sociedade.

Referências

- BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.
- CASAL, JOÃO CARLOS VIEIRA, & FRAGOSO, FRANCISCA MARIA ROCHAS ALMAS (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, 32(0), 58–5116. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
- DA SILVA MENDES, M. T., & GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na Educação Infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 4(1), 2017.
- UNESCO, BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Retrieved from, 1990. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- DE LIMA DELPRETTO, B. M., & DOS SANTOS, B. C. C. Um contexto em transformação político-pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, 26(47), 727-742, 2013.

DE MENEZES, E. P., & DE MELLO, V. S. S. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, 27(50), 725-736, 2014.

BRASIL, S. F. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

FERREIRA, B. C., MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., & DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, (29). 2007.

FUCK, ANDRÉIA HEIDERSCHIEDT, & CORDEIRO, ALICIENE FUSCA MACHADO. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, 28(52), 393–404, 2015. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442011>

MANTOAN, M., T., E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, A. D. F. G., & HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, 31(63), 1025-1038, 2018.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., & TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, (41), 80-93, 2011.

MENEZES, D. D. O. R. Educação Inclusiva: incluir no âmbito escolar não é o mesmo que estar inserido no âmbito educacional. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, 2(3), 24- 38, 2019.

PEREIRA, B. F. P., & XIMENES, L. G. **Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública**. Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial, 4(1), 2017.

VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95(239), 139-151, 2014.

VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 4(1), 2017.

VILARONGA, C. A. R., MENDES, E. G., & ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, 7(19), 66-87, 2016.

METODOLOGIA INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Brenda Mourão Pricinoti

Lorraine Caroline Nicomedes

Anna Luiza Reis Leal

Resumo: A Educação Especial surgiu para acolher os indivíduos com necessidades específicas. Devido suas limitações, a Educação Inclusiva foi estabelecida. Realizou-se a atividade *Poesia e Botânica*, em 2018, durante quatro meses, em uma escola particular de Uberlândia. A atividade objetivou incluir uma criança com síndrome de down. Explorou-se o jardim da escola, desenvolvendo atividades que despertassem os sentidos. A utilização do poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles viabilizou a verbalização das crianças. Ao abordar as diferenças, percebemos os estudantes mais seguros e ativos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, conscientes dos processos inclusivos e com atitudes de acolhimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Poesia e Botânica. Síndrome de Down.

Contexto do relato

Para entender a Educação Especial se faz necessário compreender a história da humanidade e da educação, visto que cultura e educação são temas que estão intrinsecamente atrelados. Em séculos remotos, apenas as pessoas da alta sociedade, ou ligadas à religião tinham acesso à instrução e os sujeitos com necessidades específicas eram totalmente excluídos.

Na era denominada *pré-cristã* os indivíduos que nasciam com deficiências eram abandonados, ou ainda, exterminados. Na era *cristã* estes cidadãos eram tratados baseando-se na ideia de caridade ou de castigo. Desta maneira, eles precisavam esmolar para conseguirem sobreviver. E eles eram daquela maneira porque “Deus tinha algum propósito para eles”. Do século XVIII ao início do século XIX, esses sujeitos eram isolados do meio social, e protegidos dentro de suas

residências (em outras palavras, viviam presos dentro de seus lares, sem serem apresentados para outros indivíduos, para não envergonharem em seus familiares).

Por muito tempo a ideia de deficiência estava intrinsecamente ligada aos conceitos de inatismo e de irreversibilidade. A deficiência era explicada por fatores orgânicos que não podiam ser modificados. Com isso não se pensava na possibilidade de uma intervenção, de base educacional, que pudesse ser eficiente no processo de integração dos indivíduos com história de deficiência à sociedade. Essa visão, implicitamente ligada a um conceito determinista do desenvolvimento humano implicava numa marginalização sofrida pelos indivíduos ditos “deficientes”, em relação ao processo sistematizado de educação. Logicamente, com isso efetivava-se um atentado brutal quanto a garantias de cidadania por parte desta parcela de pessoas que eram consequentemente, alijadas dos processos sociais (FRANTIOZI, 2014, p. 9).

Frantiozi (2014) também informa sobre a era determinada *cristã*; nela surgiu a necessidade de instrução. Isto por volta da metade do século XIX, quando o modelo de sociedade da época foi modificado e a burguesia assumiu o poder. Várias pessoas saíram dos campos e foram obrigadas a viver em centros urbanos. Assim, os indivíduos foram forçados a estudar e se profissionalizar para que conseguissem melhores empregos e consequentemente manterem os seus direitos fundamentais (de moradia, alimentação, vestuário, saúde etc.). Também foi necessário construir locais onde as crianças pudessem ficar durante o tempo em que os pais (da classe menos favorecida) estavam trabalhando. Desta forma, os sujeitos com necessidades específicas passaram a fazer parte das instituições escolares, eles foram vistos e não escondidos ou exterminados, pela primeira vez, na história da humanidade.

Entretanto, as escolas da época eram bastante excludentes; existiam, por exemplo, os chamados testes de Q.I. (Coeficiente de Inteligência) que mediam a quantidade de inteligência dos indivíduos. As pessoas que se davam muito bem nos testes eram consideradas como gênios ou dotadas de inteligência superior e as que não iam bem eram classificadas de inferiores. Os indivíduos com alguma necessidade específica eram vistos com uma inteligência inferior.

Foi então que o educador Johann Heinrich Pestalozzi se interessou em estudar alunos com alguma deficiência e os que mostravam

dificuldades de aprendizagem. Ele buscou entender a causa desse tema e oferecer tratamento para estes indivíduos. Maria Montessori, a psiquiatra italiana, também investigou essa temática e desenvolveu o método montessoriano para crianças com deficiência mental.

Neste contexto a Educação Especial surge como uma proposta inovadora de aplicação dos conceitos pedagógicos na formação da cidadania e na apreensão da cultura universal pelas pessoas com história de deficiência. O que anteriormente era entendido como um fator irrevogável agora é compreendido como um fator transitório e que pode ser alterado pelo uso correto das técnicas pedagógicas adaptadas (FRANTIOZI, 2014, p. 9).

Conforme apontado por Frantiozi (2014), no século XX, na Europa, a medicina evoluiu bastante no que tange aos estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos; entretanto, a culpa do fracasso escolar era colocada apenas em doenças. Surgiram então as chamadas escolas especiais e os hospícios para tratar os considerados “doentes mentais”.

Consequentemente, as crianças que eram diagnosticadas com disfunções psíquicas não severas eram medicadas e encaminhadas para estas escolas especiais (ainda assim era um modo excludente de lidar com as situações, pois os alunos direcionados a essas instituições de ensino eram os “fracassados”). E os indivíduos com diagnósticos de disfunções psíquicas severas eram enviados para hospícios para que fossem estudados e tentassem recuperá-los, fazê-los serem mais “normais”.

No Brasil, pesquisadores informaram que abordar a Educação Especial é uma tarefa complicada, visto não ter muitas publicações e trabalhos sistematizados com essa temática (LEITE, 2011 apud FERREIRA, 1989; EDLER, 1993; MENDES 1995). Aqui no Brasil, apesar de estar vivenciando outro momento, pode-se dizer que ocorria o mesmo que na era *Cristã* até a década de 50, pois quase não era oferecido atendimento educacional para os indivíduos com necessidades específicas (LEITE, 2011 apud MENDES, 1995).

Somente na década de 50 que surgiram várias modificações na Educação do Brasil, e abriram um pouco de espaço para indivíduos com necessidades específicas (vale ressaltar que muitas instituições abertas nesta época eram filantrópicas). Na década de 80 foi quando começaram as discussões de inclusão social (os sujeitos com alguma deficiência es-

tudavam em escolas separadas). Apenas em 1990 que começaram a ser ofertadas vagas para estes indivíduos em instituições regulares de ensino.

Outra questão que deve ser abordada são as chamadas dificuldades de aprendizagem. Com a evolução sobre a forma de conceber a aprendizagem, percebeu-se que algumas pessoas apesar de não terem alguma deficiência, possuem dificuldades de aprendizagem. Desta maneira, e acordo com Miranda (2016) surge além da Educação Especial, a chamada Psicopedagogia, que nasce com um propósito reeducativo, tendo como objeto o processo de aprendizagem, e levando em consideração que toda pessoa é capaz de aprender e cada indivíduo possui seu modelo particular de aprendizagem.

No desenvolvimento do processo de aprendizagem, ela foi se constituindo como um campo de saber interdisciplinar que possibilita uma ação efetiva sobre esse fenômeno tão importante para o desenvolvimento de habilidades educativas “pode-se inferir, portanto, que a Psicopedagogia é uma área que aborda os processos de aprendizagem e desenvolvimento e os problemas que podem decorrer desses processos.” (MIRANDA, 2016, p. 20). E ainda, se leva em consideração os diversos fatores externos que podem influenciar no processo de aquisição do conhecimento.

Assim, pode-se dizer que a Psicopedagogia é uma importante área do saber que foi criada para ajudar indivíduos com dificuldades de aprendizagem, evitando, o assim chamado, fracasso escolar. Ela é uma área que acredita que todo ser humano é capaz de aprender, e busca analisar o sujeito de forma íntegra, desenvolvendo estratégias para que a aprendizagem faça sentido para aquela pessoa.

A Psicopedagogia é uma disciplina que tem como objetivo promover a aprendizagem, e para esta área, aprender não se limita apenas em dominar conteúdos escolares, mas interagir com o mundo de forma positiva. Ela ainda visa favorecer o desenvolvimento humano e para isso vários fatores estão envolvidos, como o elemento orgânico, o psicológico (cognitivo e emocional) e o sócio cultural.

Este campo do saber também se propõe a apreender os meios empregues pelo sujeito para aprender, desta forma, o psicopedagogo busca a forma de apreender do indivíduo e como ele interage com o mundo. Ela ainda pretende melhorar a autoestima do estudante, pois a não aprendizagem desenvolve sentimentos de inferioridades no indivíduo e de exclusão, que faz a aquisição do conhecimento ser ainda mais difícil.

Desta forma, a abordagem psicopedagógica se esforça para eliminar os rótulos e estigmas, pois muitas vezes as crianças com alguma dificuldade de aprendizagem são qualificadas como sujeitos sem

inteligência. Ela ainda pretende colaborar com a família, pois várias vezes os familiares não sabem lidar com aquele sujeito que possui alguma dificuldade escolar, e ao invés de ajudá-los acabam reforçando ainda mais negativamente.

Tendo em vista o que foi descrito anteriormente pode-se compreender a diferença entre Educação Especial com a Educação Inclusiva. A primeira é a educação dada aos indivíduos com alguma necessidade específica, e esta pode ser oferecida em escolas regulares ou instituições especializadas. Já a segunda forma de educação se apoia na concepção de que todos os indivíduos possuem o direito à educação, sendo que todos devem receber igualdade de oportunidades e reconhecimento. Essa forma de educação visa considerar quaisquer diferenças sejam elas: étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero.

A escola inclusiva precisa ser pensada como aquela que oferece qualidade de ensino para todos, qualidade que pressupõe a organização de propostas pedagógicas eficazes, diretamente relacionadas às necessidades dos alunos, contemplando aos diversos níveis de aprendizagem. Diante dessa realidade podemos afirmar que todos os alunos são diferentes em suas capacidades, dificuldades, motivações, comprometimentos, ritmos, desenvolvimentos, maneira de aprender e contextos sociais. A inclusão significa ensinar todas as crianças no mesmo contexto escolar, isso não significa negar as dificuldades dos alunos e sim, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. (FRANTIOZI, 2014, p. 9).

Desta forma, pode-se perceber que a Educação Inclusiva vai além da ideia de ensinar pessoas com necessidades específicas; ela almeja educar todos, sabendo que quaisquer indivíduos são capazes de aprender. Entretanto, para que ela consiga se concretizar; os professores precisam desenvolver um olhar diferenciado, estes profissionais necessitarão aprimorar metodologias para que elas abarquem todos os alunos.

Para isso as metodologias devem ser ativas, cooperativas e demonstrativas, observando, analisando, interpretando as respostas dos alunos. É preciso ser comprometido com todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem. É necessária uma reformulação de todo o sistema

educacional, de tal modo que a exclusão daqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem possam ser peculiarmente atendidos (FRANTIOZI, 2014, p. 11).

Por conseguinte, para que a educação inclusiva possa ser de fato exercida, são necessárias metodologias educacionais inclusivas. Alguns profissionais da educação devem romper com os paradigmas educacionais existentes na sociedade e trabalhar com uma educação onde todos são importantes e que com a visão de que cada sujeito adquirir o conhecimento de uma forma específica e particular, não sendo possível, então, padronizar o processo de ensino/ aprendizagem.

Sendo assim esse trabalho apresenta uma metodologia intitulada Poesia e Botânica cujo objetivo foi o de trabalhar as dificuldades de uma turma de alunos (as) nas interações com uma colega do grupo que tinha síndrome de down.

Detalhamento da atividade

A atividade *Poesia e Botânica* fora realizada em 2018, na rede de ensino privada, no período de quatro meses, com crianças do 2º ano tendo como tema poesia e botânica. Buscamos possibilitar a apreensão do desenvolvimento das plantas do jardim da escola explorando os sentidos. A atividade tinha como objetivo adaptar/incluir a nossa aluna com síndrome de down (a quem chamaremos de *Alice* nesse relato), de sete anos e optamos por trabalhar no grupo a didática que melhor a acessaria: musical, tátil, movimentos livres e cores. *Alice* apresentava grande dificuldade na verbalização, era muito agitada, não conseguia sentar-se. Os questionamentos eram constantes por parte de seus amigos (as) que não a compreendiam, ela também tinha escapes urinários constantes dentro da sala.

Primeiramente, utilizamos o poema da autora Cecília Meireles *Leilão no Jardim* na expressão cantada em parceria com a professora de música, partindo da compressão que planejar as atividades atendendo as demandas específicas do grupo é aprendizagem significativa para todos (as) os alunos (as).

Por esse viés, o grupo adentrou as funções dos sentidos e botânica através do poema: o tato, ao trabalharmos as partes das flores, raiz, caule, pétalas; o olfato ao sentir o aroma e tentar diferencia-los; plantamos flores e acompanhamos o desenvolvimento fazendo analogia ao

desenvolvimento das crianças; verbalização com a repetição da música durante as atividades realizadas.

As discussões sempre foram realizadas ao ar livre com a turma de pé, em movimento, atentando ao fato que *Alice* demonstrava muita dificuldade em se sentar e ficar parada, dessa forma, priorizamos atividades pedagógicas que possibilitavam a movimentação dos alunos.

A pesquisa no jardim da escola e suas propriedades renderam inúmeras explorações. Em nossas constantes avaliações, percebemos que *Alice* gostava de sentir tudo a seu redor com as mãos, era sua maneira de apropriação do mundo. Assim sendo, na exploração em campo pôde expandir tal habilidade junto com seus colegas, por outro lado eles puderam aprender com ela esse caminho de leitura das flores, árvores, terra, água e gramado, incentivados pela equipe de professores.

A repetição da música auxiliou no desenvolvimento verbal, vocabulário e leitura de nossos alunos (as). Como já relatado anteriormente, *Alice* também apresentava dificuldade de verbalização no grupo, porém, durante o processo da aplicação das atividades conseguiu verbalizar palavras, além de demonstrar interação com a melodia da canção ao movimentar-se rítmica quando seus amigos (as) de sala cantavam. Abordamos conceitos como ciclo, desenvolvimento e diferenças para ampliarmos o entendimento da pluralidade de estudantes e professores que encontrávamos na nossa turma, para que pudessem perceber o quanto as diferenças enriqueciam o grupo e a escola.

Assim, salienta-se que a forma heterogênea da sala, só tem a agregar novos olhares e percepções, principalmente quando mediados de maneira sensível e proposital. Ao permitirmos essas trocas nas vivências, oportunizamos a superação de barreiras que excluem e evitamos a propagação de estereótipos e preconceitos no âmbito escolar. Isso pois, chega-se ao entendimento de que as diferenças nos aproximam, nos ensinam e não precisam, jamais, nos separar.

Análise e discussão do relato

Em análise, refletimos o quão rico é trabalhar as limitações na didática cotidiana com o grupo, percebemos a inteiração profunda do grupo com *Alice* que estava à vontade, segura, presente e feliz. Na inclusão dos alunos(as) com deficiências se faz necessário a reflexão da concepção educacional do ambiente escolar.

Assim, ficamos atentas para não caminhar pelo caminho da integração de nossa aluna, o desejo primário era educação inclusiva, por-

tanto, nós professoras envolvidas sempre nos reuníamos para analisar a realidade atual das atividades fazendo as ponderações e projeções futuras.

Graciosamente o trabalho tomou dimensão transponível do idealizado, as crianças começaram a relatar e levantar hipóteses das apropriações diárias do contexto escolar da aluna, auxiliavam-na nas tentativas de fala das palavras recitadas do poema, abraçavam-na com seu mundo fazendo junção ao mundo particular de cada amigo(a) de sala.

Constatamos a inclusão de nossa aluna em vários setores da dinâmica escolar, seus amigos(as) a acolhiam sempre que tinha alguma crise relacionada ao seu estado emocional do momento, suas tentativas de verbalização aumentaram, e ainda começou a falar o nome de amigos(as) da sala. Em síntese, conseguimos alçar voos no caminho da educação inclusiva. Dessarte, entendemos a importância de propiciar os mecanismos didáticos que favorecessem o processo de inclusão de todos e todas; idealizamos o projeto como ferramenta de trocas entre o grupo, problematizações cotidianas, trabalhando as diferenças de todos(as) e a inclusão de nossa aluna no grupo.

É importante ressaltar a mudança do grupo não só com a aluna, como também nas resoluções de conflitos na sala nas divergências advindas das diferentes características de cada aluno (a). As crianças internalizaram de tal forma os conceitos de desenvolvimento, diferenças e ciclos, que utilizavam como argumentos para expressarem suas emoções, limitações e dificuldades.

Considerações finais

Muitos acreditam que somente pela integração dos alunos(as) com transtornos globais do desenvolvimento e deficiências na escola eles(as) já estão incluídos. Todavia, a inserção deles(as) na escola não garante a educação inclusiva. A inclusão se dá quando o ambiente escolar se adapta as necessidades dos(as) educandos(as), possibilitando um ambiente inclusivo. Do contrário é apenas integração que fomenta o processo de exclusão.

Para entender melhor sobre a Educação Inclusiva, se faz necessário compreender a história dos indivíduos com deficiência, como eles eram vistos em diversas épocas na sociedade. Dessarte, utilizamos das contribuições de Frantiozi (2014); o autor informa sobre o caminhar histórico destes sujeitos.

Na era pré-cristã esses indivíduos eram exterminados quando nasciam fora da normalidade imposta pela época. No cristianismo eles não matavam mais as pessoas que nasciam diferentes, entretanto eles eram

completamente excluídos da sociedade e viviam da caridade das pessoas (pediam esmolas para conseguirem suprir suas necessidades básicas).

Com a ascensão da burguesia, após a revolução industrial, ocorreu o êxodo rural, as pessoas foram viver em centros urbanos e como tanto os homens quanto as mulheres das classes sociais menos favorecidas precisavam trabalhar, foi necessário criar locais onde essas crianças pudessem ficar. Desta forma, surgiram as escolas. Foi então que Pestalozzi passou a estudar essas crianças com necessidades específicas e buscou formas de auxiliar estes indivíduos.

A Educação Inclusiva vai além de um ensino obrigatório para todos, leva em conta as diferenças não de maneira convencional, e sim as entendendo dentro do processo biopsicossocial, compreendendo a necessidade de reflexão, mudança e quebra de paradigmas. Uma educação voltada para formação integral humana, que trabalhe a interdependência entre as partes para formar-se o todo. Assim, as crianças terão a possibilidade de desenvolver suas habilidades intelectuais conforme seu potencial e não com habilidades predeterminadas ou limitantes.

Indubitavelmente, a escola é concebida pelos diferentes sujeitos, todavia, os mecanismos de ensino não valorizam a riqueza das diferenças, a idealização de uma educação padrão para todos (as) acaba por eleger aqueles que se enquadram na padronização, e os excluídos são os (as) que não se adaptam a idealização padrão.

A escolarização historicamente padroniza e idealizada o ensino dos alunos(as), somente aquele aluno(a) que se enquadra sem resistência é mantido no cenário, por conseguinte o restante fica à margem. Em contraste, os alunos(as) com necessidades específicas quebram esse paradigma, reivindicando seu direito de escolarização, e os mecanismos educacionais necessários para tal.

Por fim, pensar acessibilidade na atual conjuntura educacional é romper com velhas concepções arraigadas nos métodos de ensino. Por certo, quando se reflete a complexidade dos sujeitos que constituem a escola a concepção educacional é colocada em questão, partindo do princípio que a educação é a articulação/produção do conhecimento advinda de uma concepção educacional ideológica.

Portanto, o conhecimento é compreendido de forma singular por aquele(a) que o internaliza, ou seja, a interiorização do conhecimento é processada pela subjetividade particular de cada sujeito. Por certo, a concepção educacional faz toda diferença para a vivência dos sujeitos na Educação Inclusiva.

Referências

MIRANDA, M. I. **Psicopedagogia: trajetória e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2016. 151p. LEITE, A. R. **A Educação Especial no Brasil e os Aspectos Pedagógicos**. Webartigos, 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-especial-no-brasil-e-os-aspectos-pedagogicos/78097>. Acesso em: 29/06/2021.

FRANTIOZI, S. A. **Escola Inclusiva: adaptações necessárias para contemplar a diversidade**. PDE – Produções DidáticoPedagógicas, Paraná, 2014, 62 p. ISBN: 978-85-8015-079-7.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5, 2010, 13p.

SANTOS, P. O.; BALBINO, E. S. **A Inclusão e o Processo de Ensino-Aprendizagem das Crianças com Deficiências: Metodologias e Práticas dos Professores**. Universidade Federal de Alagoas. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. 2015.

CAPÍTULO 8

TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO: ALGUNS DIÁLOGOS

Dasy Lene Faria Coelho

Edna Rodrigues Figueira

Rodrigo Duarte Araújo

Anna Luiza Reis Leal

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores em uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. O objetivo foi verificar como é desenvolvida a aprendizagem colaborativa nos espaços educativos, conforme a percepção dos docentes. Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica que fundamentou a investigação e a análise dos dados construídos. Realizou-se também a entrevista com professores que atuam no laboratório de informática, a qual buscou observar a importância da atividade colaborativa e sua influência positiva para a aprendizagem. Os resultados apontam que a prática pedagógica desenvolvida na escola pesquisada acontece com a intenção de assegurar uma aprendizagem colaborativa, mas há muitas dificuldades em trabalhar com essa abordagem, o que indica a imprescindibilidade de uma formação permanente dos profissionais.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Aprendizagem Colaborativa.

Introdução

A temática “tecnologias” têm sido objeto de inúmeras pesquisas que buscam discutir seus limites e possibilidades no atual contexto em que a sociedade se encontra. Vive-se em um país marcado por profundas desigualdades sociais que foram intensificadas pela pandemia da Covid-19, provocada pelo SARS-COV-2 (Novo Coronavírus) e que:

[...] magnifica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente, porém impregnada de desinformação, à beira de colapso ambiental, mas predominantemente não sustentável,

carente de ideais políticos, mas tão avessa à política e a projetos comuns. A pandemia nos coloca diante do espelho, que nos revela um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças (LIMA; BUSS; PAES-SOUSA, 2020, p. 1).

A educação também sofreu grandes impactos em um contexto de instabilidades geradas pela atual crise sanitária e humanitária. Os profissionais da área, por exemplo, precisaram reorganizar os trabalhos pedagógicos por meio da nova dimensão das “aulas remotas”¹. Se a educação já possuía desafios, com a nova configuração que exige um trabalho com tecnologias, os profissionais necessitaram se mobilizar para se adequar a elas.

Nesse cenário, torna-se imprescindível dialogar com profissionais que já atuavam em laboratórios de informática de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, com o intuito de identificar suas concepções as sobre propostas pedagógicas que consideram o trabalho com tecnologias, em especial por meio do uso de computadores e suas possibilidades para a construção de ambientes cooperativos de aprendizagem.

A educação no município de Uberlândia/MG e, sobretudo, os que nela atuam profissionalmente buscam novas formas de contribuição para os alunos terem condições de continuar com as atividades escolares em uma realidade inédita para a população. Isso se deve ao fato de o trabalho com tecnologias nas escolas ter sido constituído nas últimas décadas de forma lenta e gradual, mas, atualmente, se coloca como uma das escassas alternativas para a continuidade do trabalho nas instituições educativas.

Estudiosos como Fagundes (1994), Lemos ([s.d.]), Moran (2000) e Oliveira (2004) analisam a finalidade da inserção do computador na educação. Tais pesquisas demonstram que a interação entre estudantes e ferramentas computacionais pode facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento é visto como a construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes colaborativos.

Mesmo com críticas e até em grande número, há o ceticismo de profissionais que, por não terem formação para atuar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atribuem características negativas ao uso do computador. No entanto, já vivíamos uma realidade na qual as

¹ Utilizamos a nomenclatura “aulas remotas” para designar o trabalho pedagógico mediado pela Internet.

escolas buscavam construir ambientes informatizados de aprendizagem, o que exigia dos educadores uma atuação pedagógica para considerar as novas necessidades sociais.

Sob a condição de educador é notório que, em todos os campos de atuação, existem controvérsias e crenças que podem dificultar um processo direcionado a colaborar com a formação humana; por isso, pensar um trabalho com tecnologias exige a abertura ao inesperado e às mudanças. Freire (2001 p. 53) afirma que, para ocorrer a ação educativa, é preciso ter a curiosidade como algo que inquieta e indaga, seja “como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”.

Planejar trabalhos educativos com o uso de tecnologias exige a criatividade dos profissionais que pode ser desenvolvida apenas pela curiosidade que os move. Pensar a educação, portanto, exige docentes que abram espaços para novas aprendizagens e arranjos educacionais.

Nessa perspectiva se insere a aprendizagem colaborativa, cujo desenvolvimento tem sido fortalecido desde os anos 1960, quando a educação, ainda incipiente sobre tecnologia, não concebia o uso do computador na escola (GEROSA; LUCENA, 2003). Aqui se destacam a participação ativa e a interação entre alunos e professores, em que o conhecimento é verificado por meio da construção social; por conseguinte, a educação é favorecida se o ambiente propiciar a colaboração de fato.

A criação de uma cultura de participação coletiva é necessária para a construção da aprendizagem colaborativa e, consequentemente, para potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos nas salas de aula. Conforme McCleary (1996), esse tipo de aprendizagem desencadeou um grande número de atividades em que a tecnologia pode ser utilizada de maneira adequada, tanto no auxílio aos docentes, quanto no acompanhamento do trabalho pedagógico.

Neste artigo, pretende-se realizar um estudo investigativo sobre as concepções de profissionais que atuam na rede municipal de Uberlândia/MG, no que tange às possibilidades de trabalho com computadores nos espaços escolares, ao contemplar formas de interação, comunicação e participação coletiva entre estudantes e professores. A pesquisa pode contribuir com discussões na área que abordam a necessidade da conscientização da classe docente quanto à importância de buscar uma formação permanente voltada à atualização e à evolução do processo pedagógico.

Na sequência, serão expostos a revisão da literatura referente ao tema e o resultado da pesquisa.

Conceituando a aprendizagem colaborativa

Ao considerar que a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de aprendizagem, entende-se que, por meio de suas ações, haverá a troca entre os pares, os alunos e os professores envolvidos no processo, ou seja, todos aprendem juntos. Conforme Cord (2000, *apud* TORRES, 2007), nesse contexto se subordina a colaboração à cooperação, pois todos devem auxiliar no processo.

Nesse ínterim, a colaboração exige que as atividades de grupo tenham um objetivo comum, o que implica na constante troca de informações e na coordenação que fica a cargo do professor. Então, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas também na aprendizagem (OLIVEIRA, 2004), uma vez que se mudam os papéis, se modificam as estruturas hierárquicas e as relações de poder tradicionalmente estabelecidas na sala de aula.

Verifica-se, pois, que a iniciativa mais condizente para alcançar ambientes colaborativos não está apenas na disponibilidade de tecnologias, como também em discutir de que forma estão sendo utilizadas nas escolas. Afinal, não se pode negar que, no âmbito das escolas públicas, cresce a demanda por profissionais com mais conhecimentos e capacitação para atuar e educar por intermédio do computador.

Contudo, é necessária a aceitação do educador quanto ao desenvolvimento de novos modos de educar. Isso porque ainda existem vários profissionais céticos quanto à forma colaborativa de aprender e que insistem em continuar com métodos tradicionais de ensino, os quais não despertam o aluno para a busca contínua do conhecimento. Nesses termos:

A medição pedagógica refere-se à relação do professor com seu objeto de trabalho, o aluno, na busca da aprendizagem como algo que precisa ser construído, a partir de uma reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho do professor. Assim o professor tem a função de ser facilitador, incentivador e mediador da aprendizagem de seus alunos (MORAN, 2000, p. 23).

Ainda de acordo com Moran (2000), o professor tem um novo papel nesse contexto tecnológico: mediar a aprendizagem e instigar o aluno na busca de novos conhecimentos, principalmente na troca de saberes com outros estudantes e o professor. Torna-se essencial uma transformação pedagógica para haver interação entre educandos e docentes para estes

últimos constroem um ambiente de interação colaborativa no qual a educação não será concebida como atividade desestimulante e burocrática (BLIKSTEIN, 2001).

Valente (1998) faz uma abordagem histórica sobre as várias fases de utilização do computador, na qual relata a existência de uma preocupação quanto à preparação e capacitação das escolas em adequar as tecnologias aos anseios do mercado. O autor lembra que, primeiramente, o ensino de informática estava atrelado à formação de indivíduos para trabalhar com o computador, ou seja, era a instrumentalização para o mercado de trabalho, em cujo objetivo precípua era a informática, e não a educação.

Em outra fase surgiram os programas educativos baseados no trabalho behaviorista, em que a informática ajudava na instrução por meio de exercícios e práticas. Atualmente, a perspectiva mais usual é a construtivista, na qual se abordam novos *softwares* de autoria para aluno e professor utilizarem a tecnologia direcionada ao desenvolvimento das habilidades. Vale ressaltar que, paralelamente, há o aumento da utilização massiva das multimídias e da Internet. A seguir, serão apresentadas algumas discussões sobre a organização de ambientes que contribuem com a formação dos educandos.

Ambientes mediados por computadores

Um ambiente colaborativo é baseado em dois atores fundamentais: professor e aluno. Assim, o computador não é a ferramenta mais importante, e sim o que será estabelecido a partir do seu uso.

Tal ambiente visa à interação, articulação, negociação e, sobretudo, cooperação. O aprendizado é baseado na comunicação, especialmente por meio da interatividade com o professor, os outros alunos e os conteúdos didáticos abordados pelo laboratorista. Nesse modelo, o professor se apresenta como mediador que fornece informações gerais sobre o conteúdo, seleciona os mecanismos para a dinâmica de interatividade e configura as formas de cooperação e coordenação para efetivar a comunicação.

Diferentemente da educação tradicional, em que o professor toma decisões e conduz o aprendizado, ele não é considerado o detentor dos saberes no trabalho colaborativo, uma vez que passa a ser um mediador que possibilita ao estudante a construção do conhecimento. O docente organiza situações para o discente pesquisar e vivenciar na prática a construção da aprendizagem, aceitar e discutir a complexidade social, a fim de chegar à formação do conhecimento científico.

Como sublinha Papert (1994, p. 54), na busca pelo conhecimento, “as relações interpessoais agem sobre os processos psicológicos superiores”, o que possibilita ações, atividades autoestruturantes, autoiniciadas e, sobretudo, autodirigidas do estudante durante a aprendizagem e expressas por mediações, ao levá-lo a atingir a própria autonomia. O estudioso, ao abordar a interação, mostra que o construcionismo integra a socioafetividade e o domínio da tecnologia computacional, para favorecer a construção de conhecimentos, o que torna aluno e professor sujeitos ativos da aprendizagem.

Desse modo, para Papert (1994), a máquina surge como mediadora do processo de docência e aprendizagem, no qual a Internet possibilita a produção e a elaboração do conhecimento por meio de um grupo particular e com outros contextos, a partir de uma construção coletiva de saberes em rede. Portanto, a formação do conhecimento não é individual e acontecerá apenas se os objetivos pedagógicos forem elaborados de maneira adequada.

Palloff e Pratt (2002), em uma obra voltada à importância da interação educativa, destacaram aspectos necessários para estimular a aprendizagem colaborativa, como:

- Conhecimento dos colegas da turma: inicia com uma dinâmica de apresentações. Estas são importantes e devem, inclusive, ser comentadas para estabelecer um espaço seguro de interação.
- Projeção de objetivos comuns, com negociação das diretrizes: para o professor, uma visão prévia do que os alunos esperam permite o planejamento das próximas aulas e a manutenção do interesse da turma.
- Criação de um ambiente: nele, o aluno se sente à vontade para trazer experiências pessoais, o que favorece a relação entre teoria e prática.
- Diálogo como questionamento: significa estimular o debate inteligente, ao dividir a responsabilidade da discussão com todos os participantes.

Não resta dúvida de que o computador pode ser um instrumento versátil na área da educação. É necessário, entretanto, utilizá-lo com competência, para fixá-lo como um ótimo recurso pedagógico à disposição do professor em sala de aula.

Gebran (2002) defende que, para as ações serem geradoras de conhecimento, os educadores devem conhecer as possibilidades do computador, o que pode ser feito a partir de seu uso e quais os objetivos

educacionais presentes na proposta pedagógica da escola. A forma como irão utilizar o computador dependerá dos recursos disponíveis, mas, principalmente, do potencial de conhecimento sobre a tecnologia, pois os recursos variam de escola para escola e o docente deverá usar sua criatividade para melhor explorar as ferramentas existentes.

Análise de uma realidade

A escola pesquisada faz parte da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/MG, onde atua com o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua estrutura possui 13 salas de aula e um laboratório de informática. O quadro discente conta com, aproximadamente, 1.100 alunos nos turnos manhã, tarde e noite, ao passo que a equipe docente é formada por 130 profissionais.

Diante disso, a escolha da referida escola vai ao encontro dos objetivos iniciais desta pesquisa. Já se verificava a intenção dos professores do laboratório de informática em aproveitar ao máximo as opções do computador e oportunizar aos alunos a o desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente interativo e agradável.

Para realizar a análise e chegar aos resultados, realizou-se uma entrevista temática e foi aplicado um questionário (Anexo I) com três professores da escola, escolhidos por atuarem como laboratoristas. Objetivou-se, assim, verificar a percepção do profissional no tocante à aprendizagem colaborativa e como é a prática nessa instituição.

Análise e discussão dos resultados

Efetivamente, participaram da entrevista três professoras do sexo feminino, como pode ser verificado no Quadro 1:

Quadro 1. Perfil das participantes da pesquisa

SEXO	ESCOLARIDADE	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO LABORATÓRIO
(3) Feminino	(3) Especialização	(2) De 36 a 45 anos (1) Acima de 45 anos	(2) 1 ano ou mais (1) 6 meses a 1 ano

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Por meio da entrevista e do questionário, constatou-se que as profissionais têm buscado desenvolver a atividade colaborativa, pois afirmaram que os alunos trabalham algumas vezes em duplas e em grupos. Uma das entrevistadas, inclusive, observou que “um ajuda o outro nas dificuldades” (DEPOIMENTO CONCEDIDO AOS PESQUISADORES EM 2021). Essas respostas coadunam os pressupostos de Palloff e Pratt (2002), ao postularem que o elemento básico para a aprendizagem colaborativa é o desenvolvimento de atividades em grupo.

As professoras são unânimes em citar, durante a entrevista, que os alunos aprendem mais quando as atividades são desenvolvidas em grupo. Para Cord (2000, *apud* TORRES, 2007), tarefas em conjunto colaboram com o processo de aprendizagem, como pode ser observado na fala de MNS²: “Os alunos falam a mesma linguagem e, portanto, a compreensão acontece mais rapidamente” (DEPOIMENTO CONCEDIDO POR MNS AOS PESQUISADORES EM 2021). Existe também o fato de não quererem errar, o que faz os educandos prestarem mais atenção durante as aulas.

As respostas indicam que a utilização do computador em atividades realizadas em grupos trouxe mudanças positivas para o desenvolvimento dos alunos. Percebe-se, também, que o interesse pelas aulas aumentou e possibilitou o desenvolvimento da atenção dos educandos que estavam desmotivados com a escola.

Todas as profissionais entrevistadas acreditam que o computador promove maior interesse pela aprendizagem, pois possibilita uma visualização colorida, movimentada e atraente, como pode ser observado neste excerto: “quando bem orientada, pode levar o aluno a despertar a curiosidade e buscar novas formas de aprendizagem” (DEPOIMENTO CONCEDIDO POR RBS AOS PESQUISADORES EM 2021). Por outro lado, as participantes da pesquisa apontam dificuldades em trabalhar com a aprendizagem colaborativa, pois se sentem despreparadas por haver várias atividades que surgem a todo momento e os alunos têm sede de conhecimento.

Nesse sentido, ao relatarem sobre a percepção de sintonia entre os alunos, 75% afirmam que têm dificuldade e não é sempre que conseguem chamar a atenção dos alunos; por conseguinte, não é possível direcionar com frequência as discussões e a participação do grupo nas aulas. Porém, a avaliação sobre a aprendizagem colaborativa é positiva, pois acreditam que, por meio do diálogo, conseguirão levar os estudantes a perceberem

² Os nomes das profissionais entrevistadas foram abreviados para preservar o anonimato nesta investigação.

a importância da cooperação nas atividades realizadas, como pode ser visto neste depoimento: *“é necessária uma conscientização diária sobre a importância da boa comunicação e cooperação”* (DEPOIMENTO CONCEDIDO POR CAA AOS PESQUISADORES EM 2021).

As ações realizadas com determinação e segurança sobre o assunto proposto determinarão os resultados das aulas. Como assevera das entrevistadas: *“às vezes, temos que ser rígidos em nossas propostas, pois a dinamicidade no mundo virtual faz com que os alunos fiquem alucinados diante da máquina, o que dificulta o desenvolvimento da atividade proposta”* (DEPOIMENTO CONCEDIDO POR MNS AOS PESQUISADORES EM 2021).

Sendo assim, a reflexão sobre uma proposta de aprendizagem que confronte as diversas possibilidades operacionais das TICs vai ao encontro dos anseios profissionais dos educadores atuantes. O trabalho não será apenas individual, mas estará direcionado à comunidade escolar que almeja, da mesma forma, uma educação com mais qualidade.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido por meio de reflexões sobre a importância da aprendizagem colaborativa para a educação. O foco esteve na interatividade entre as participantes e a percepção das professoras quanto à melhoria do desenvolvimento dos alunos, pois a troca de conhecimentos e o compartilhamento de ideias irão propiciar uma aprendizagem colaborativa.

Os resultados mostraram um caminho a ser percorrido em busca de uma aprendizagem colaborativa. O relato das professoras e os dados apresentados nos questionários demonstraram que o desenvolvimento de atividades em grupo pode despertar o interesse dos estudantes, pois culmina em uma compreensão mais rápida sobre o que é discutido ou pesquisado. Porém, as docentes demonstraram certa dificuldade em direcionar as discussões, pois se sentem despreparadas para algumas situações de ensino.

Destarte, é possível sugerir a promoção de atividades formativas direcionadas às atividades colaborativas. Os profissionais da área da educação podem compreender as formas de organização das metodologias que consideram o aluno um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, além de contemplarem a importância da interação e das atividades baseadas no diálogo, no encontro com o outro, na incorporação de novas ideias e na busca de novos conhecimentos.

Referências

- BLIKSTEIN, Paulo. [Entrevista concedida ao] *Jornal do Brasil* sobre educação, treinamento e aprendizagem. **Jornal do Brasil**, 18 fev. 2001.
- FAGUNDES, Lea da Cruz. Informática e educação. **Ideias**, São Paulo, n. 4, [n.p.], 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GEBRAN, Amaury Pessoa. **O trabalho de série na formação de engenheiros**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.
- GEROSA, Marco Aurélio; LUCENA, Carlos José Pereira de. **A educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2003.
- LEMOES, André. **As estruturas antropológicas do cyberspaço**. [s.d.]. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcyl1.html>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- LIMA, Nisia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36 n. 7, p. e00177020, jul. 2020. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1116/a-pandemia-de-covid-19-uma-cri-se-sanitaria-e-humanit>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- MCCLEARY, Leland Emerson. **Aspectos de uma modalidade de discurso mediado por computador**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MORAN, José Manuel. **Informática na educação**: teoria & prática. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- OLIVEIRA, Gerson Pestre de. Discussões nos ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa: a relevância do espaço proporcionado pelo Fórum. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Endipe, 2004.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TORRES, Patrícia Lupion. Laboratório *on-line* de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual

de aprendizagem Eureka@kids. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007.

VALENTE, José Armando. Por que o computador na educação. In: VALENTE, José Armando (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. Campinas: Unicamp; Nid, 1998, p. 29-53.

CAPÍTULO 9

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Julliana Magalhães de Souza Barcelos

Vilma Aparecida de Souza

Resumo: Esse texto tem como objetivo problematizar as experiências do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica com foco na prática educativa em tempos de pandemia. As reflexões foram realizadas a partir das seguintes questões norteadoras: Quais as novas configurações da prática educativa em tempos de pandemia? Quais as novas configurações da prática educativa em tempos de pandemia? Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a entrevista dialógica com as professoras que atuam como preceptoras no subprojeto. Os resultados mostram que muitos são os desafios enfrentados pela escola pública em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Pandemia. Prática educativa.

1. Introdução

O presente texto apresenta as experiências vivenciadas no subprojeto Pedagogia Alfabetização, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (RP) que faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é contribuir com a formação inicial nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Como parte do Programa, o subprojeto Pedagogia/Alfabetização tem como foco a escrita, a leitura e a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização tiveram início em outubro de 2020, em meio ao contexto de pandemia da Covid-19. No âmbito da educação, a pandemia acarretou impactos na reorganização do trabalho pedagógico, quando as escolas e seus profissionais passaram a planejar as atividades pedagógicas de forma remota. Considerando-se esse cenário, o presente trabalho foi estruturado a partir das seguintes

questões norteadoras: como as atividades do Programa Residência Pedagógica contribuíram para a problematização da prática educativa em tempos de pandemia? Quais as novas configurações da prática educativa em tempos de pandemia?

Sabemos que o Programa RP oportuniza momentos importantes de estudo, de reflexão e de diálogo sobre a educação, favorecendo a construção dos conhecimentos teóricos, a troca de experiência entre os alunos e a construção de novos saberes. Diante disso, torna-se importante o registro e a problematização da experiência vivenciada no programa, a fim de refletir sobre os diferentes aspectos da prática educativa por meio do movimento de articulação teoria-prática, um dos princípios do programa.

As atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, desenvolvidas no decorrer do ano letivo, diante do cenário de pandemia da COVID-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), foram desenvolvidas de forma remota emergencial. De acordo com a Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação que dispõe sobre a instituição, a autorização e as recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, ficou estabelecido que

Art. 3º As Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) são ações típicas do processo de ensino e de aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e de informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico (UFU, 2020, p. 3).

Considerando-se essa recomendação, as atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização foram reorganizadas por meio das tecnologias de comunicação e de informação. No que se refere às plataformas de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) digitais, foram utilizadas, para a mediação entre os participantes¹ do subprojeto Pedagogia/

¹ Segundo o Edital do Programa RP os participantes são: o residente, discente com matrícula efetiva no curso de licenciatura e que tenha cursado o mínimo de 50% do curso; o preceptor, professor que atua em escola de educação básica, responsável por acompanhar e por orientar os

Alfabetização, a plataforma Moodle ((<https://www.moodle.ufu.br/login/index.php>) na qual ficaram hospedadas as atividades assíncronas e o serviço de comunicação Web Conferências da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) (Ministério da Ciência e Tecnologia), empregado nas atividades síncronas.

Neste momento atípico, podemos observar e analisar como a educação se organizou frente à pandemia, tanto no contexto da universidade como no âmbito das escolas de Educação Básica, sendo possível acompanhar a experiência do ensino remoto e problematizar os desafios advindos desse novo cenário.

Nesse sentido, temos como objetivo sistematizar as experiências vivenciadas no subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica, com foco na problematização da prática educativa em tempos de pandemia. Durante todo o processo de sistematização, retomamos aos fundamentos teóricos estudados ao longo do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que estabelecemos conexões com as vivências na escola-campo, a fim de compreender as contribuições e a importância do Programa na formação acadêmica e profissional.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre o Programa Residência Pedagógica e a formação docente. Como fonte de dados, foram utilizadas as notas do diário de campo – documento utilizado pelos residentes para registro das observações realizadas durante as atividades do Programa. De acordo com Signorelli (2016), o diário pode ser utilizado como instrumento didático e metodológico na formação de professores por possibilitar a retomada e a análise crítica das experiências vivenciadas, em especial em contato com o cotidiano escolar, um importante “instrumento de reflexão da prática, da ação e da profissionalização dos professores [...] como um válido instrumento para articulação teoria-prática” (SIGNORELLI, 2016, p. 7).

Com o foco de investigar a prática educativa em tempos de pandemia, foi utilizada a entrevista dialógica com as professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG que atuam como preceptoras no subprojeto Pedagogia/Alfabetização. As professoras que participaram da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a elucidação acerca dos objetivos e da metodologia da pesquisa, de forma a tomarem a decisão quanto a sua participação ou não na pesquisa.

residentes na escola-campo; o docente orientador, docente da instituição de Educação Superior (IES), responsável por planejar e por orientar as atividades de seu núcleo de residência pedagógica no sentido de assegurar a relação entre teoria e prática; e o coordenador institucional, docente da IES responsável pela organização, pelo acompanhamento e pela execução do projeto institucional Residência Pedagógica (BRASIL, 2020).

A entrevista representa um instrumento importante na pesquisa no campo das Ciências Sociais. Na entrevista, a relação entre o investigador e o sujeito assume um caráter de interação cujas informações tendem a fluir de maneira considerável e espontânea. Com a utilização de entrevistas semiestruturadas, as informações e os sujeitos envolvidos são abordados de forma mais flexível, permitindo ao entrevistador realizar as necessárias adaptações. Segundo Minayo (1994), a entrevista possibilita a obtenção de informações por meio da fala, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por meio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Para apresentação da discussão da problemática aqui exposta, o artigo foi organizado em duas seções que se complementam. Na primeira seção, apresenta-se o Programa Residência Pedagógica e o subprojeto Pedagogia/Alfabetização. Na segunda seção, apresenta-se a experiência no Subprojeto Alfabetização e a contribuição na formação docente com recorte a prática pedagógica em tempos de pandemia.

2. O Programa Residência Pedagógica e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O Programa Residência Pedagógica faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores que tem como propósito contribuir com a formação inicial nos cursos de licenciatura por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. O referido Programa tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciado na escola de educação básica, aproximando e estreitando os laços da práxis educativa. Desta forma, tem como um de seus objetivos: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2020, p 1). Em virtude disso, podemos perceber que o Programa vem aproximar os alunos da licenciatura com a realidade das escolas, oportunizando momentos de aprendizagem pelas experiências, relacionando a prática com a teoria estudada durante a graduação. O Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Uberlândia é constituído por subprojetos, que são núcleos organizados por áreas. No caso deste relato de experiência, o subprojeto em questão é do curso de Pedagogia, núcleo Alfabetização, que acompanha turmas do 1º e do 2º anos do ensino fundamental dos anos iniciais.

Segundo as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as etapas do Programa Residência Pedagógica são:

-Ambientação: vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos.

-Observação semiestruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador.

-Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020, p. 3).

A partir dessas orientações, as atividades do programa são divididas em três módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada módulo, totalizando 414 horas, ou seja, 18 meses. A carga horária de 138 horas de cada módulo deve ser distribuída da seguinte forma: 86 horas de preparação teórica, estudos sobre metodologias de ensino, observações, elaboração de relatórios, dentre outras atividades orientadas; 12 horas destinadas à estruturação do plano de aula e 40 horas de regência conjuntamente com o preceptor (professor regente da educação básica na escola-campo) (BRASIL, 2020).

A seguir, apresentaremos a experiência vivenciada no subprojeto Pedagogia/alfabetização, com foco na prática pedagógica em tempos de pandemia.

3. A experiência no subprojeto Pedagogia/alfabetização: em foco a prática pedagógica em tempos de pandemia

O Subprojeto Pedagogia/Alfabetização tem como foco os conhecimentos de leitura, escrita e o conhecimento lógico matemático para os anos iniciais, com fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural. De acordo com essa abordagem teórica, defende-se que os processos de ensino-aprendizagem que acontecem na sala de aula precisam trabalhar práticas de leitura, oralidade, escrita e conhecimento lógico matemático como atividades sociais, como expressão da cultura e como uma forma de olhar e dizer o mundo (UFU, 2020). A partir dos

pressupostos da teoria histórico-cultural, tem-se como propósito para as atividades do subprojeto pensar o trabalho com a alfabetização pautada nas relações sociais entre crianças-crianças e crianças-adulto e que, em sua individualidade, a criança possa incorporar situações significativas de aprendizagem por meio de experiências culturais com práticas de leitura e de escrita. Para isso, nos apoiamos em Smolka (2012), que afirma que

[...] a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? [...] Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (p. 95).

Assim, o Subprojeto Pedagogia/Alfabetização parte do pressuposto de que o trabalho com a alfabetização (leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático) seja significativo e se constitua como uma necessidade e uma intencionalidade. A seguir, apresentaremos algumas das ações realizadas no subprojeto Pedagogia/alfabetização. Vale destacar que tais ações foram realizadas em um contexto de pandemia, instalada mundialmente em março de 2020, que impôs às instituições novas formas de organização de suas atividades.

As atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização foram realizadas em uma escola pública da rede municipal, da cidade de Uberlândia-MG, que, neste texto, será denominada por Escola Municipal Gianni Rodari², localizada em um bairro do setor sul da cidade de Uberlândia-MG.

Em 2020, com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19, o cenário atípico de isolamento social trouxe para a sociedade a necessidade de adotar medidas excepcionais. Tendo em mente a necessidade e a importância da continuidade dos estudos, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/MG) organizou o regime de estudo não presencial para alunos da Rede Municipal de Ensino, que foi regulamentada pela Resolução SME (Secretaria Municipal de Educação) 01/2020. Em 2021, o regime especial se estendeu, contudo tivemos mudanças, uma vez que, no início do ano, houve o retorno às aulas presenciais, mas, devido ao crescente número de casos com COVID 19, houve novamente suspensão das aulas. Um novo documento orientador foi publicado – Documento Orientador *Ensino*

² Escola Municipal Gianni Rodari é um nome fictício usado para preservação da escola.

Híbrido e Atividades não Presenciais –, que estabelece as diretrizes para a realização das ações pedagógicas para o ensino em tempos de pandemia. Tal documento constitui-se de procedimentos específicos, de meios e de formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, o que possibilita a continuidade dos estudos de forma remota (UBERLÂNDIA, 2021). Para isso, foram criados diversos mecanismos que visam garantir o acesso e a permanência desses estudantes em relação aos estudos em casa como o Programa Escola em Casa, videoaulas transmitidas pela rede de televisão aberta e o Plano de Estudos Tutorado (PET). O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver questões e atividades escolares programadas, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares de forma tutorada (UBERLÂNDIA, 2021).

No documento orientador do Ensino Híbrido, é possível observar e analisar como tem se dado o Programa Escola em Casa e como ele demonstrou ser uma ferramenta importante no que diz respeito a orientar o trabalho de profissionais nas escolas e no apoio aos estudantes em sua rotina de estudos dentro de casa. As ações do Programa e do trabalho do professor são subsidiadas pelo Planejamento Anual, documento que apresenta um recorte das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. O programa Escola em Casa é desenvolvido por meio de videoaulas e pela ação dos professores. Desta forma, a plataforma disponibiliza as videoaulas que fazem parte do planejamento do professor, que elabora atividades referentes a essas aulas. Além desse planejamento anual do programa escola em casa, a equipe do CEMEPE produz e envia às escolas o plano mensal, que indica os objetos de conhecimento e as habilidades, assim o professor tem um detalhamento e acesso antecipado às videoaulas, o que possibilita condições de elaboração das atividades referentes às videoaulas. A figura abaixo demonstra como ocorrem essas inter-relações.

Figura1: Planejamento Programa Escola em Casa

Fonte: Uberlândia, 2021

Nesse sentido, a realização do Plano de Estudos Tutorado (PET) pelos alunos deverá ser acompanhada pelos responsáveis e devolvida à escola, como indica a resolução SME 01/2020. A realização dessas atividades é computada para o cumprimento da carga horária de cada componente curricular. Cabe à direção da escola organizar os dias de entrega e de devolução, os horários, os meios de comunicação, que devem ser preferencialmente via *e-mail*, telefone ou plataformas de comunicação como WhatsApp, evitando, assim, aglomerações e respeitando o distanciamento social. As videoaulas transmitidas pela TV aberta também são disponibilizadas pelo Youtube, o que possibilita um maior acesso aos estudantes que querem rever a aula ou não tiveram a oportunidade de assisti-la no horário programado. Essas aulas têm relação direta com o Plano de Estudos Tutorado (PET) que os alunos estão estudando, proporcionando um complemento e uma explicação do conteúdo para esses alunos. Pelo programa Escola em Casa, também é possível acessar as videoaulas e os PETs (BARCELOS, 2020).

Na próxima seção, apresentaremos os dados das entrevistas realizadas com as preceptoras que participam do subprojeto Pedagogia/alfabetização, a fim de problematizar a prática educativa em tempos de pandemia, a partir das percepções dessas preceptoras.

3.1. A prática pedagógica em tempos de pandemia: o que dizem as professoras?

A nova realidade imposta pela pandemia aos sistemas educacionais exigiu um movimento de reestruturação das atividades pedagógicas que passaram a ser realizadas de forma remota. Essa nova realidade veio acompanhada de novas demandas ao trabalho docente, trazendo à tona muitos desafios.

No caso da rede pública municipal de Uberlândia-MG, questionamos às professoras quais têm sido as suas maiores dificuldades frente a esse ensino remoto. Elas relataram que tiveram como obstáculo o uso das tecnologias e dos aparelhos que atendessem às demandas das atividades, destacando os constantes problemas com a conexão com a internet e a lentidão ao compartilhar tela durante as aulas síncronas.

A maior dificuldade realmente foi equipamento, porque o equipamento que eu tinha não era adequado, era muito antigo, então eu precisei fazer um investimento inicial pra poder trabalhar com qualidade em casa, então inicialmente essa foi a maior dificuldade. (ENTREVISTADA 1)

Outro ponto destacado diz respeito a ter que ensinar às famílias e às crianças como utilizar as ferramentas para a realização das atividades, como podemos observar pelos relatos abaixo.

[Outra dificuldade] Depois foi ensinar mesmo os pais, as famílias a como acessar as ferramentas, porque, como era um segundo ano, crianças de sete anos, oito anos não têm tanta autonomia para acessar as ferramentas sozinhas, então ensinar as famílias todo o processo de como mexer, como acessar, como realizar as atividades, como fazer as postagens... É, foi isso. (ENTREVISTADA 1)

[...] outra dificuldade também quanto à participação dos alunos, porque eu acredito que seja muita pouca a participação, que a gente não consegue atingir todos, nós temos o caso dos alunos que não têm acesso à internet,

temos o caso dos pais que não conseguem acompanhar os filhos, então essa é uma grande dificuldade minha. (ENTREVISTADA 3)

É importante ressaltar que não houve por parte da Prefeitura, da escola ou da Secretaria Municipal de Educação nenhuma contribuição financeira para auxiliar essas professoras em relação à melhoria dos equipamentos e do acesso à internet. Quando questionamos acerca do *Home office* e sobre as suas condições de trabalho (ergonomia, internet e ferramentas), as entrevistadas relataram as principais dificuldades encontradas, as quais novamente estão relacionadas aos recursos tecnológicos e como tiveram que investir em melhorias dos seus equipamentos próprios para que pudessem trabalhar com qualidade. Outro aspecto que podemos destacar da fala das professoras é sobre como o *Home office* apresenta, muitas vezes, imprevistos como barulhos e falha na conexão, o que se observa no relato da preceptora.

Em Home Office, o desespero das mães é você trabalhar com menino dentro de casa. No primeiro momento eu ficava muito incomodada, mas eu percebi que estão todos no mesmo barco que eu, então se o menino grita, às vezes eu tenho que pedir licença e parar um pouquinho, se o menino briga, às vezes eu peço licença pra resolver. As dificuldades que eu encontrei, eu não estava preparada, eu não tenho equipamentos pra isso, então o meu computador, a câmera não é boa, os meus alunos, às vezes falam: - Professora está muito escuro! [Então] eu comprei aquela luz pra colocar, deixa eu lembrar o nome, Ring light. O computador não funciona, às vezes trava na hora de você compartilhar a tela e a internet que em determinados momentos, principalmente na sexta feira, ela oscila mais [...]. (ENTREVISTADA 2)

No que diz respeito à carga horária do ensino remoto, as entrevistadas relataram que houve uma sobrecarga muito grande no início do ano letivo, até que pudessem se organizar e conseguirem trabalhar dentro da sua carga horária semanal. Além disso, foi exposto que, em alguns casos, ainda recebiam mensagens via WhatsApp fora do seu horário de trabalho e, com medo de perderem o contato e a participação dos alunos, respondiam essas mensagens até mesmo no fim de semana, como podemos constatar nos relatos.

Então, hoje eu posso dizer que eu trabalho dentro da minha carga horária, hoje. Mas o mês de abril, a primeira quinzena de maio, a

gente precisou exceder bastante, até porque nós tivemos que ensinar as famílias, os pais a mexer com as ferramentas e isso foi muito trabalho. Então, hoje eu posso falar que eu não excedo minha carga horária. Mas eu sou uma pessoa que moro sozinha, não tenho filho, não tenho marido. Então, pra mim é tranquilo. Eu me solidarizo muito com as minhas colegas que têm todas essas outras questões e ainda trabalham dentro de casa, porque quando você tá dentro de casa não tem como fugir dessas questões. (ENTREVISTADA 1)

Não, com certeza teve um aumento de horário de trabalho, porque não dá, você acaba respondendo pai fora do seu horário de trabalho né? E, com certeza, tive um aumento significativo de horas de trabalho aí. Eles mandam mensagens em qualquer horário [...] Então sempre tenho que responder alguma coisa à noite ou até mesmo sábado. Então eu sempre tenho que estar [disponível], porque se eu não responder eu perco aquele aluno que falou comigo. Eu fico pensando que vai achar que eu não quis responder. Então eu sempre respondo. (ENTREVISTADA 3)

Sobre a forma como tem sido trabalhado os conteúdos, as entrevistadas relatam que as aulas são planejadas e organizadas a partir dos PETs que elas mesmas elaboram, tendo como base o Planejamento Anual do Programa Escola em Casa, disponibilizado pelo CEMEPE, como podemos constatar nas falas abaixo.

A gente semanalmente elabora os Planos de Estudos Tutorado (PETs), com base no planejamento anual que o CEMPE fez e o planejamento mensal que eles enviam. E aí a gente incrementa. Além daquele planejamento mensal deles, a gente faz alguns complementos. E aí, é trabalhado o conteúdo com base naquela atividade semanal que foi feita [...] com base nessas atividades, a gente desenvolve a aula e aprofunda na aula. Então, a gente trabalha bastante conteúdo. É muita interação... Eu dou prioridade pra que eles tenham muito momento de fala, para que eles conversem entre si, conversem comigo, falem sobre o dia a dia deles, mas também trabalhamos o conteúdo. (ENTREVISTADA 1)

Eu trabalho os conceitos e tudo mais, mas através dos PETs mesmo que eu vou abordando só conceitos e realizando as atividades já. Então há essa troca, há essa interação com os alunos e eles depois tiram foto e postam pra mim no Google sala de aula na plataforma. Então, eu não vou

à escola corrigir caderno e os meninos não ficam sem essa devolutiva.
(ENTREVISTADA 2)

Então, no ano passado nos tínhamos o PET pronto que vinha da secretaria de educação de Uberlândia né? Eles vinham pronto e era em cima desses PETs que a gente fazia um outro nosso, da escola. Agora esse ano, a prefeitura não está disponibilizando o PET. Então, a gente faz só o nosso. Mas eles têm o plano anual e o plano mensal que nós temos que seguir. Às vezes é um pouco desconexo né? Tem que mudar de um assunto para outro bruscamente por conta de atender esses planos né? Então tem sido assim, a gente tem tentado se adaptar aos conteúdos. Aí a gente usa os livros didáticos, usa a internet, assim, vídeos que a gente busca na internet, e vamos aí melhorando cada dia mais. (ENTREVISTADA 3)

Nesse sentido, podemos observar que as aulas são preparadas com base nos planejamentos mensal e anual, os alunos contam com o Plano de Estudos Tutorado (PET) e, nos momentos síncronos, as professoras tiram as dúvidas, aprofundam alguns conceitos e permitem momentos de interação e de trocas. Em virtude disso, as ações das professoras e a criação de atividades estão condicionadas ao que os documentos orientadores e o programa Escola em Casa dispõem, cabendo ao professor se atentar às necessidades de cada estudante.

Uma mudança que ocorreu de 2020 para 2021, como nos indica o documento do Ensino Híbrido e a própria fala das professoras, é que a preparação dos PETs é realizada por elas mesmas, o que possibilita um olhar mais atento para a realidade de cada escola e a necessidade de cada aluno. Outro fator importante é que, nesse ano de 2021, diferentemente do ano passado, as professoras passaram a ter momentos síncronos por meio da plataforma do Google Meet, aulas que permitem uma interação simultânea dos alunos com as professoras, o que oportuniza momentos de trocas e de construção de conhecimento.

As principais ferramentas e materiais utilizados para as aulas remotas variam de preceptora para preceptora, como nos expõe a entrevistada 2.

Então eu tenho utilizado isso, as ferramentas do google, google forms, google apresentação, o jamboard, o google documentos, que eles registram, fazem produção de textos pra mim, nós fazemos produções de textos coletivos [...] eu tento fazer animação pros meninos, então eu utilizo aplicativos, e aí já vem uma outra pesquisa que eu venho fazendo

desde março de 2020, que é aplicativos que eu crio animações pros meninos. (ENTREVISTADA 2)

Um fator importante e determinante para o acesso das crianças às aulas síncronas é o envolvimento da família, uma vez que os estudantes dependem dos responsáveis para acessarem as aulas no horário programado, para organizarem sua rotina de estudos e terem espaço e tempo dedicados à realização das atividades. Por se tratarem de crianças com a faixa etária entre 7 e 9 anos, é necessário que o responsável auxilie esses estudantes nos momentos das aulas, orientando-os a entrarem nos horários certos, a separarem os materiais necessários, liguem os dispositivos com antecedência e carregarem suas baterias, caso fosse necessário. Portanto, são ações que devem ser orientadas por um adulto, já que, às vezes, a criança não conseguiria pensar em todos os detalhes sozinha. Sobre o apoio das famílias para que os estudantes consigam realizar as suas atividades, as preceptoras avaliam que

[...] pouco mais da metade dos meus alunos, do segundo ano, entregam as atividades em dia e tem a família pra acompanhar, tem o acompanhamento. Hoje estou com 30, cerca de 20 alunos estão entregando e 10 não entregam, estão com as entregas atrasadas. (ENTREVISTADA 1)

Olha, no presencial a gente tem esse problema também de apoio da família, tem alguns casos que a família não acompanha de jeito nenhum e assim de forma remota eu sinto que piorou [...]. (ENTREVISTADA 3)

Podemos perceber que algumas famílias não têm conseguido participar efetivamente da vida escolar das crianças. No entanto, as preceptoras nos informam que o que tem dificultado essa participação é o fato de os familiares trabalharem durante o horário das aulas e as crianças, às vezes, ficarem acompanhadas pelos avós que não sabem lidar com os dispositivos. Infelizmente, além desses empecilhos, existem crianças que não têm o dispositivo tecnológico para acessarem como, por exemplo, um celular ou um computador, por isso precisam ficar apenas realizando os PETs impressos que a escola disponibiliza (DADOS ENTREVISTAS).

No âmbito da aprendizagem, fica evidente que os alunos, que conseguem acompanhar as aulas síncronas e realizam as atividades

enviadas pela escola, têm alcançado um bom desenvolvimento de acordo com as informações das preceptoras. Foi relatado ainda que, durante a correção das atividades e por meio do diálogo com as famílias, se detectada alguma dificuldade em determinado conteúdo, são propostas novas atividades complementares. Dessa forma, as aulas síncronas possibilitam que as professoras observem as necessidades dos alunos e os auxiliem no que for necessário. Esse momento de interação é importante, pois, além do processo de aprendizagem que ocorre a cada aula, os alunos também têm uma vivência e constroem relações afetivas e significativas com os colegas e também com a professora.

Considerações

O Programa Residência Pedagógica, ainda que de forma remota, possibilitou muitas aprendizagens para a formação inicial. Foi possível acompanhar o cotidiano pedagógico da escola pública, em um contexto atípico de pandemia, a partir das percepções das preceptoras, o que possibilitou a problematização de como tem sido a realidade da educação brasileira nesse período. A educação, assim como diversos setores da sociedade, precisou ser reestruturada e pensada a partir do distanciamento social, a fim de garantir com que todos pudessem continuar seus estudos. Em concordância com Freire (2019), é necessário ter uma reflexão crítica sobre a prática, pois sem ela a teoria pode ir virando blábláblá e a prática mero ativismo.

Com as aulas síncronas, percebemos que a interação foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, com maior liberdade, puderam tirar suas dúvidas e interagir, e as preceptoras tiveram a oportunidade de dialogar e de aprofundar os conteúdos iniciados pelos PETs. Contudo, os equipamentos e o acesso à internet foram um dos fatores que dificultou o ensino remoto, visto que não houve por parte da prefeitura ou da escola um financiamento que melhorasse as condições de trabalho das professoras. Outro fator de reflexão foi constatar a importância da família nesse processo de ensino-aprendizagem, principalmente neste momento em que a escola foi para dentro das casas. Além disso, durante o período de pandemia, as professoras tiveram um aumento na demanda de atividades e, em alguns momentos, enfrentaram dificuldades para conciliar o trabalho com a vida pessoal.

A realização desse estudo, como parte das atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, foi de grande valia para constatar a importância da educação continuada e da pesquisa no cotidiano do professor. Foi

possível ter o contato com práticas possíveis em meio à pandemia e ao ensino remoto, saindo da mera exposição dos conteúdos e favorecendo a interação por meio dos encontros síncronos. Dessa maneira, o Programa de Residência Pedagógica representou uma ação formativa importante para a problematização da prática pedagógica, vindo a contribuir para futura atuação profissional dos residentes.

Referências

BARCELOS, Julliana Magalhães de Souza. DIÁRIO DE CAMPO. Uberlândia: [s.l.], 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica Edital N° 1/2020**: Processo nº 23038.018770/2019-03. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 9 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59. ed. São Paulo: Paz e terra, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: In: ANDRÉ, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 121-145.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Resolução SME nº 001/2020**, de 27 de maio de 2020. Diário Oficial do Município de Uberlândia, 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. Impresso, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Residência Pedagógica Edital 1/2020. **Proposta do subprojeto pedagogia ICHPO-FACED**: área prioritária: alfabetização, municípios: Ituiutaba e Uberlândia. Ituiutaba: UFU, 2020.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Gabriella Lemes Pereira Reis

Carolina Teles Rodrigues

Resumo: O contexto do artigo tem como objetivo problematizar as vivências advindas da participação no Programa Residência Pedagógica, apontando as contribuições para a práxis pedagógica (unidade teoria e prática). Busca-se, ao longo do texto, responder a seguinte problemática: Qual a contribuição da experiência no subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica na formação docente? Em relação aos procedimentos metodológicos foram utilizados os registros realizados por uma estudante na ferramenta diário de campo, a partir das observações realizadas durante as atividades do Programa. Também foram analisados o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar e o Programa Escola em Casa que conta com videoaulas e de Planos de Estudo Tutorados (PET).

Palavras-chave: Formação de professores. Residência Pedagógica. Práxis.

Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar os estudos do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização em referência a “Política Nacional de Alfabetização – instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 , ao Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, da Universidade Federal de Uberlândia como objeto um estudo das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica em seus objetivos, incentiva a formação de docentes em nível superior para a educação básica, por meio da relação entre teoria e prática profissional docente, que a partir da imersão no cotidiano da escola na mediação de professores orientadores das Universidades, acompanhado por professores da Educação Básica.

Neste objetivo decorre o problematizar das percepções e vivências advindas da atuação do programa Residência Pedagógica, que contribui para a práxis pedagógica - unidade teoria e prática necessárias e

indispensáveis para uma boa formação inicial na formação de futuros professores. Nesse sentido, sua importância é constituída pelo momento de sistematização da escrita por todo o processo formativo e vivenciado de participações das diversas atividades previstas em relação entre a teoria e a prática ao plano de trabalho dos residentes do programa Residência Pedagógica.

Diante disso, busca-se nesse sentido, ao longo do texto, responder a seguinte problemática: Qual a contribuição da experiência no subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica na formação docente?

O artigo está estruturado em duas partes que se complementam. Na primeira parte discute o Programa Residência Pedagógica e o Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, pelo recorte dado neste trabalho. Em seguida é apresentada a experiência no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização a partir de algumas atividades realizadas pelos residentes e sob a coordenação dos professores orientadores da Universidade e preceptora da escola participante.

A metodologia utilizada foram registros realizados por uma estudante com a ferramenta diário de campo, a partir de observações realizadas durante as atividades do Programa. Foram analisados ainda o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar participante do Programa, o *Programa Escola em Casa* que conta com videoaulas e os *Planos de Estudo Tutorados* (PET), organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia e pela Coordenação Pedagógica das áreas de ensino do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

2. O Programa Residência Pedagógica e a Iniciação à Docência

O Programa Residência Pedagógica faz parte das ações desenvolvidas na Política Nacional de Formação de Professores, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. O principal objetivo dessa política e do Programa Residência Pedagógica é o aperfeiçoamento de futuros pedagogos, visando experiências que se darão nos cursos de licenciatura. Isto favorece o estudante da licenciatura ao contato com escolas de Educação Básica, como também fortalece o vínculo destas instituições com as Instituições de Ensino Superior - IES - BRASIL, 2020.

Diante deste programa a Universidade Federal de Uberlândia participou da seleção de Instituições de Ensino Superior (IES), interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do

Programa Residência Pedagógica - RP, conforme Edital nº 1/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, tendo sido selecionada com Subprojetos de diferentes áreas, vinculados aos cursos de licenciatura, sendo elas: História, Geografia, Matemática, Química, Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Libras e Espanhol.

Neste contexto o subprojeto do curso de Pedagogia foi elaborado tendo como foco a área prioritária da Alfabetização, voltado para turmas do 1ª ao 2º ano do Ensino Fundamental I. A partir desse escopo, o subprojeto Pedagogia/Alfabetização tem vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas, divididas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.

Tais módulos são estruturados a partir de etapas simultâneas que compreendem: a) 86 horas destinadas à preparação da equipe, por meio de estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, com vistas a assegurar a familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula; b) 12 horas destinadas à elaboração de projetos de ensino e planos de aula; e c) 40 horas destinadas à regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020).

De acordo com essas etapas, foi organizado um plano de estudos que contemplou estudos teóricos dentro da abordagem da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, que foram promovidos debates sobre estudos teóricos, rodas de conversa e oficinas pedagógicas a partir do referencial selecionado. Vale destacar aqui, que esse percurso formativo se desenvolveu de forma concomitante com as atividades de planejamentos e regência no sentido de subsidiar tais atividades.

Neste Subprojeto Pedagogia/Alfabetização engloba os conhecimentos de leitura, escrita e o conhecimento lógico matemático para os anos iniciais, sob a perspectiva histórico-cultural, assegurando a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, com prioridade a unidade teoria-prática. De acordo com a abordagem teórica que sustenta as atividades do Subprojeto, defende-se que os processos de ensino-aprendizagem que acontecem na sala de aula, precisam trabalhar práticas de leitura, oralidade, escrita e conhecimento lógico matemático como atividades sociais, como expressão da cultura e uma forma de olhar e dizer o mundo (UFU, 2020).

Neste direcionamento, parte o pressuposto de que ensinar e aprender na escola deve-se pautar pela compreensão, que é preciso

criar possibilidades metodológicas que façam sentido para a criança, ocorrendo em diálogos com o movimento da vida. Nas palavras de Goulart (2015):

A aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimentos de novas realidades, associadas a novas áreas de conhecimento e a novos modos de organizar institucionalmente a sociedade. Ensinar-aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura letrada. Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida (p. 13).

Nesse sentido, o processo de alfabetização deve ir além do processo de apropriação do sistema de escrita com sentido de assegurar a reflexão sobre a escrita e o conhecimento matemático como meio da vida, partindo de conhecimentos prévios com os quais lidam em suas relações sociais. A seguir, serão apresentadas algumas das atividades realizadas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização.

3. A Experiência no Subprojeto Alfabetização e a Contribuição na Formação Docente

Apresentação das atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização foram implementadas no contexto da escola - Escola Municipal Rubem Alves¹ da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia-MG, localizada na região central do município. As atividades foram organizadas a partir de três frentes: atividades de ambientação com finalidade de conhecer a realidade escolar, o funcionamento da escola, a cultura organizacional, como também, atividades de planejamento - elaboração de projetos de ensino e planos de aula, atividades de regência - ministrar conteúdos em sala de aula com acompanhamento do preceptor.

Dentre as atividades de ambientação foram feitos estudos e análises do Projeto Político Pedagógico PPP da Instituição Escolar, considerando o seguinte roteiro:

- Histórico da instituição,
- Organização da estrutura curricular,
- Concepção de aprendizagem,

¹ A Escola Municipal Rubem Alves é um nome fictício usado para a preservação da escola.

- Perfil discente nas dimensões de desenvolvimento humano,
- Organização do tempo e espaço escolares e concepção de avaliação.

3.1 Caracterização e Análise: Projeto Político Pedagógico da Escola Campo

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Rubem Alves, elaborado no ano de 2014, é percebido em seus escritos que os responsáveis por sua elaboração, procuraram fazê-lo de modo a contemplar a realidade dos seus educandos, dos profissionais e do contexto social no qual a escola estava inserida. Segundo este documento, nas reflexões de seus elaboradores se baseavam principalmente, na prática pedagógica cotidiana da discussão dos referenciais teóricos, encaminhadas para uma práxis responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade” de acordo com PPP, 2014, p.11.

Inicialmente, é possível fazer uma crítica diante da realidade presente diante na anterior baseando-se no ano da publicação do PPP 2014, já que este orienta a prática pedagógica diária, sendo assim, um documento com sete anos de publicação certamente já não engloba na evolução social da realidade atual 2021, visto que somos sujeitos de constantes mudanças. A construção do documento se deu a partir do levantamento de opiniões do coletivo da comunidade escolar com questionário na participação de alunos, professores, pessoal técnico administrativo, servidores e pais para então, ser construído e modificado conforme as opiniões coletadas da escola, até chegar à versão final.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre o PPP da instituição é que o mesmo apresenta uma linguagem clara e precisa sendo de fácil leitura para aqueles que não tenham tanto conhecimento a fundo sobre questões pedagógicas, na menção dos problemas reais do dia a dia, das limitações que a escola enfrentou e enfrenta e pelos objetivos que se pretendem atingir na formação de seus alunos. Por meio de uma redação clara, o documento esclarece a função da escola como:

A função da escola não é apenas transmitir o conhecimento arbitrado por um grupo dominante e de preocupação quase exclusiva do ensino tradicional. A escola deve sim, desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais em seus alunos, capacitando-os a ler, interpretar, explicar, comparar, analisar, justificar, opinar, abstrair, concluir, pensar e relacionar-se com o outro, exercendo assim a cidadania (PPP, 2014, p.12).

É possível perceber no texto do PPP, exemplos reais de como a instituição pretendia trabalhar com seus estudantes, sendo de preocupação a seguinte problemática: “em vez de decorar todas as capitais dos diferentes países, o aluno deve aprender a consultar um Atlas. [...] Da mesma forma, precisa desenvolver na matemática, mais do que a habilidade operacional: precisa aprender a equacionar os problemas” (PPP, 2014, p.12).

Dentre as expectativas relacionadas à formação de seus alunos, a instituição espera que estes se constituam de autonomia, solidariedade, tolerância, cooperativismo, curiosidade, respeito, persistência, responsabilidade, capacidade de atuação profissional e posicionamento crítico para atingir essa categoria de alunos. A escola afirma a importância da formação continuada de professores, os conselhos de classe, currículo preparado para além de conteúdos e de um ensino com construção conjunta que parte das características do grupo.

É possível perceber pela análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que a mesma trabalha sobre uma perspectiva da epistemologia genética do conhecimento; construtivismo, mas que também considera as interações com o meio social assim, como proposto a teoria histórico-cultural. Nota-se que de acordo com seus escritos:

[...] o conhecimento é adquirido pela percepção de relações e não pela mera exposição de fatos e de conceitos isolados. [...] Deve conhecer os estágios de desenvolvimento da inteligência humana, saber como constrói suas aquisições intelectuais para poder criar situações propícias a tal aprendizagem (PPP, 2014, p.18).

Em pormenores além da análise do PPP da escola, residentes analisaram e realizaram um estudo da proposta de organização das atividades remotas que vem sendo desenvolvido no contexto da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desta forma fizeram um levantamento das normatizações e ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e da reestruturação do trabalho pedagógico da escola para a oferta do ensino remoto. Buscaram resgatar o histórico do processo de construção da proposta para o Ensino Remoto Emergencial, o planejamento, os objetivos, as diretrizes/orientações pedagógicas adotadas pela escola na elaboração desta proposta.

4. Contextualização da Proposta da Organização do Ensino Remoto

Seguindo as recomendações do Comitê de Enfrentamento ao Covid-19 e demais autoridades, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia autorizou que a partir do dia 24 de fevereiro de 2020, numa terça-feira, todas as escolas municipais deveriam estar completamente fechadas ao público por tempo indeterminado. Na busca de alternativas para atender os estudantes, no dia 06 de abril de 2020, a Prefeitura Municipal de Uberlândia lança o Programa “Escola em Casa” para apoiar os estudantes.

Com o “Programa Escola em Casa” os alunos da Rede Municipal de Ensino passaram a contar com uma ferramenta de apoio para estudos fora do ambiente escolar com a plataforma digital “Escola em Casa”. Está disponível no Portal da Prefeitura de Uberlândia, o recurso foi desenvolvido com o objetivo de garantir que os estudantes mantivessem uma rotina educacional durante o período de suspensão temporária das aulas - uma das medidas adotadas pela administração municipal dentro da política de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19).

O conteúdo da plataforma é um complemento ao ensino formal, o foco está em oferecer o reforço de aprendizagem, para que as crianças e os adolescentes não fiquem tão afastados da escola. Foi disponibilizado também, vídeoaulas com uma programação semanal com conteúdo interdisciplinar separado por ano de ensino.

Seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, a Escola Municipal Rubem Alves acrescentou ao Regimento Escolar vigente informações a respeito do Regime Especial de Trabalho Remoto e do Regime Especial de Atividades não Presenciais - APNPs.

O Regimento Escolar da escola passou a vigorar com acréscimos, dentre eles: No Capítulo II, art.18: para desenvolver o Regime Especial de Atividades não Presenciais – APNPs, deverá ofertar aos estudantes um Plano Estudo Tutorado - PET organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, as Diretrizes Curriculares Municipais, com os Planejamentos Semestrais e com o Plano de Curso da unidade de ensino - PPP, 2014, p 60. O PET consiste em um instrumento de aprendizagem, que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas de forma autoinstrucional e buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares de forma tutorada. O PET possibilita ainda, o registro e o cômputo da

carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante em cada componente curricular (UBERLÂNDIA, 2021).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental a escola tenta garantir aos estudantes oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, com foco na alfabetização, aliada às práticas de letramento e ao desenvolvimento de habilidades matemáticas. Os PETs direcionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano contemplam atividades dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências deles (UBERLÂNDIA, 2021). A partir do PET os professores elaboram as atividades complementares articuladas com a supervisão da escola e com a equipe da mesma série/ano de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Quanto ao acolhimento das crianças e familiares, quando as aulas foram suspensas devido ao aumento de casos de infectados do COVID-19, desde fevereiro os professores criaram o seu grupo de WhatsApp², para estabelecer a conexão escola e família e por meio do grupo as famílias recebiam as informações administrativas e as atividades pedagógicas. Em abril, ao retorno do ensino remoto, famílias receberam as orientações para acesso às ferramentas Meet³ com encontros síncronos e da plataforma Google Sala de aula, como também, a todos os materiais trabalhados nas aulas e as atividades.

No momento síncrono já há interação, reciprocidade, troca de informações em tempo real entre professor e aluno, e isso fez deste momento fator determinante para que realmente

acontecesse a aprendizagem significativa do aluno. Os professores organizaram seu tempo de

atendimento, contemplando momentos efetivos de aula, como há explicação de conteúdo, correção de exercícios, propostas e realização de atividades em grupo. Já no momento assíncrono, o aluno segue autônomo, desenvolvendo, sozinho, as atividades e conteúdos propostos pelo professor.

Quanto ao planejamento referente ao ano letivo de 2021, mensalmente, a Secretaria de Educação encaminha o Plano Mensal específico de cada ano de escolaridade. Esse planejamento é elaborado pela equipe de coordenação pedagógica da Rede Municipal, a partir

² O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela Internet.

³ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

desse planejamento o grupo de professores do ano específico da escola organiza a metodologia a ser trabalhada com a sua turma que é orientada pela supervisora da escola.

Sobre as atividades propostas perceberam a necessidade delas serem mais lúdicas e atrativas para despertar o interesse dos alunos a seguir o trabalho por sequências didáticas em projetos, que despertem a criticidade e possibilitem interação mesmo a distância.

Para o cumprimento da carga horária obrigatória, coube aos alunos nesse período participar de todas as atividades programadas na forma de 4 avaliações formativas, sendo duas no primeiro semestre e duas no segundo semestre, além da avaliação processual, formativa e contínua durante todo o percurso. Vale lembrar, que estas exigências se deram de modo mais compreensível frente a todas as peculiaridades do contexto social pandêmico.

Considerações finais

A dinâmica de ensino remoto de modo geral assim, como na maior parte das escolas de Uberlândia e nesta Instituição Escola Municipal Rubem Alves ocorreu durante o período de observação da Residência Pedagógica com o auxílio das ferramentas digitais e dos materiais de estudo. Neste interim até, mesmo porque, as escolas de Educação Básica da rede municipal são todas sob orientação da Secretaria Municipal de Educação com as mesmas diretrizes pedagógicas para o ensino em tempos de pandemia.

Durante todas as atividades várias problematizações acerca dos aspectos presentes nessa nova configuração de ensino vieram à tona, porque, além da preocupação com a necessidade de manter uma rotina de estudo, foi preciso considerar outros elementos envolvidos tais como: o interesse do estudante pelas atividades escolares, as condições técnicas para acompanhamento das atividades, além dos imprevistos surgidos diante da aprendizagem dos alunos.

Sobre esses aspectos a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) emitiu um posicionamento sobre ao ensino remoto, ressaltando que antes de se preocupar com aspectos técnicos e quantitativos, é preciso vir em primeiro lugar a importância da vida, uma vez que “o que se tem de mais fundamental: o direito à vida” (ABALF, 2020, p. 1).

Embora a realidade virtual e informatizada, tecnológica seja realidade na vida cotidiana das pessoas, vale destacar que “a escola continua sendo o lugar, por excelência, da apropriação da cultura e

da participação da criança na produção de conhecimento. Não há outra instituição, ferramenta ou espaço social que dê conta de suas especificidades e potencialidades” (DIAS; SMOLKA, 2020, p. 240).

No propósito desta explanação, constata-se que o Programa Residência Pedagógica, vem atingindo seu objetivo de contribuir com a formação inicial de professores da educação básica, fortalecendo e ampliando a relação entre as Instituições do Ensino Superior e as escolas públicas, no fortalecimento da relação entre teoria e prática profissional docente.

Referências

ABALF, Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. Ofício nº 16/99 – GOE – APLO, 16/04/2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica Edital N° 1/2020**: Processo nº 23038.018770/2019-03. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 9 mai. 2021.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (Im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021.

GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da língua na escola no contexto da cultura escrita. In: **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 6. p. 9-22, jan./jun. 2015.

PPP. ESCOLA MUNICIPAL RUBEM ALVES. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia. 2014.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**. Impresso, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Residência Pedagógica Edital 1/2020. **Proposta do subprojeto pedagogia ICHPO-FACED**: área prioritária: alfabetização, municípios: Ituiutaba e Uberlândia. Ituiutaba: UFU, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Aline Borges Firmino de Mendonça

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Residente do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica.

Email: alineemurilo2014@gmail.com

Anna Luiza Reis Leal

Profissional de Apoio Escolar efetiva na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Se graduou em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, onde também se especializou em Educação Infantil e atualmente é mestranda em Estudos Linguísticos no Instituto de Letras e Linguística da mesma Universidade. Pesquisa sobre letramento afetivo, emoções e educação democrática para a liberdade. Está vinculada a três grupos de estudos: GPCAL, GEPLI e GEPDEBS, nos quais investiga a infância e a docência por múltiplas perspectivas. Tem experiência como professora alfabetizadora na rede privada de ensino e desenvolve trabalho autônomo de atendimento individual às crianças, principalmente para aquelas que cursam as séries de alfabetização e/ou demonstram necessidade de acompanhamento pedagógico especializado.

Email: nalu.reis2@ufu.br

Brenda Mourão Pricinoti

Graduação em Letras pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (2015), Graduação em Pedagogia pela Uniube (2017), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência com ensino de língua inglesa na Educação Infantil. Realiza pesquisas acerca do bilinguismo e da educação bilíngue.

Email: brenda.pricinoti@ufu.br

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2015); Especialista em psicopedagogia e educação especial pela UNIPAC (2016). Mestre em educação pela Faced/UFU, na linha de Políticas públicas e gestão educacional, com estudos voltados para as políticas públicas para o público-alvo da educação especial. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) UFU e do Grupo de Estudo e Pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade (GEPECAS), na linha de pesquisa de práticas inovadoras de apoio ao aluno público da educação especial. Professora da Educação Infantil da prefeitura de Uberlândia. Principais interesses: desenvolvimento infantil, Educação Infantil, inclusão escolar.

Email: brunam.pedagogia@gmail.com

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Pós doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, doutor em História Cultural pela Universidade de Brasília, Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia com atuação na graduação e pós graduação. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8239652570307384>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9478-7670>.

Email: cairo@ufu.br

Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba. Professora na Escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Jr, prefeitura de Ituiutaba-MG.

Email: carlamoraes463@gmail.com

Carolina Teles Rodrigues

Mestranda em Educação Profissional Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Supervisão Escolar; Inspeção Escolar. Bacharel em Gestão Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia (2005). Graduação em Normal Superior com Habilitação em Magistério pela Faculdade Católica de

Uberlândia (2007). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008). Professora da Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho. Preceptora do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica.

Email: ctelesrodrigues@gmail.com

Daniella Salviana Faria

Possui graduação em Pedagogia (2014), Mestrado em Educação (2018) e Especialização em Psicopedagogia (2019) pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como professora substituta das séries iniciais da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e como professora alfabetizadora da rede privada em Uberlândia. Atualmente é professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Email: daniella_gtl@hotmail.com

Dasy Lene Faria Coelho

Graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2006). Pós-graduação Lato Sensu em Filosofia para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pela Faculdade Estácio de Sá (2007) e Pós-graduação Lato Sensu em Tecnologia Digital aplicadas à Educação pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia/UNIMINAS (2007). Atualmente é Servidora Pública Municipal, vinculada à Escola Municipal Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves como Oficial Administrativo.

Email: dasylenef@yahoo.com.br

Edna Rodrigues Figueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2002). Pós-graduação Lato Sensu em Tecnologia Digital aplicadas à Educação pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia/UNIMINAS (2007); Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Ingá (2013) e Pós-graduação Lato Sensu em Arteterapia Educacional e Clínica pela Faculdade IPPEO (2018). Atualmente é Servidora Pública Municipal, vinculada à Escola Municipal Prof. Milton de Magalhães Porto como professora do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Email: ednarodriguesf1@gmail.com

Gabriella Lemes Pereira Reis

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia e residente do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica.

Email: gabylemes153@gmail.com

Julliana Magalhães de Souza Barcelos

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Residente do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica. Membro do Círculo de Estudo e Pesquisas Freireanos.

Email:jullianambarcelos@gmail.com

Lázara Cristina da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1994), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de Uberlândia. Foi coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE/FACED/UFU de 2009 a 2013. Está como Coordenadora da Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU desde dezembro de 2019. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da UFU de 2012 a 2016. Membro do Colegiado de Pós-Graduação em Educação de 2017 a 2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação, educação de surdos, inclusão escolar, Estágio Supervisionado, Políticas de formação docente e Educação Especial e Inclusiva, formação do professor, formação continuada de professores e Educação a Distância.

Email: lazara@ufu.br

Lorraine Caroline Nicomedes

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2017), especializada em Docência no ensino Superior pela Faculdade Pitágoras Uberlândia (2021). Atualmente é graduanda no curso de Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e

curso Psicopedagogia pela Faculdade Pitágoras Uberlândia. Possui experiência na Educação Infantil, educação especial e alfabetização no ensino fundamental. Realiza pesquisas acerca da história da infância e suas implicações na sociedade contemporânea.

Email: lorraine.nicomedes2@gmail.com

Lorena Sousa Carvalho

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal (ICH/UFU-2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU-2014). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Vinculada ao grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE).

Email: lorenasoucar@yahoo.com.br

Mariane Gomes Pereira

Doutoranda em Educação (2018-2022) e Mestrado em Educação (2015-2017) pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Formada em Pedagogia (2010-2014) pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip), atualmente Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa e Experiências e Processos Sociais (GPEPS). Bolsista de Doutorado pela Capes. Experiência na docência da Educação Infantil e Ensino Superior e na gestão. Áreas de estudo: Trabalho Docente e Formação Docente.

Email: marianegpereira21@gmail.com

Maria Paula Soares

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU)

Email: mawhater@gmail.com

Mauriele Aparecida de Medeiros

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar realizado pela Universidade Cândido Mendes. Atua como Docente no Ensino Fundamental 1 na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1676094215986420>

Email: maurielemedeiros@gmail.com

Rodrigo Duarte Araújo

Graduado em História pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008). Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia (2011); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Futura (2019). Atualmente é Servidor Público Estadual Designado, vinculado à Escola Estadual José Carneiro como professor do Ensino Fundamental e Médio

Email: rodrigoduarte28@yahoo.com.br

Thaíza Vieira Pacheco

Possui graduação em Pedagogia (2014), Mestrado em Educação (2018) e Especialização em Psicopedagogia (2019) pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como professora substituta da Educação Infantil e séries iniciais da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e como professora da Educação Infantil na rede privada. Atualmente é professora efetiva de Educação Infantil e Profissional de Apoio Escolar na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Email: thaizavpacheco@gmail.com

Vilma Aparecida de Souza

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Polis, Políticas Educação e Cidadania da UFU. Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776641740982053>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>.

E-mail: vilmasouza@ufu.br

Viviane Prado Buiatti

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Mestrado e graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). Temas de estudo e pesquisa: educação especial e educação inclusiva, desenvolvimento humano, aprendizagem, dificuldades no processo de escolarização e formação de professores.

E-mail: vivibuiatti@ufu.br

REGÊNCIA E ARTE

EDITORIA

Diagramação * Impressão * Consultoria
Publicação de ebooks

(34) 3306-8198 | (34) 98859-6984

E-mail: regenciaearte@gmail.com
www.regenciaearte.com.br