

ANAIS DO VI SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA 2013

Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária

03 a 06.07.2013

TEXTOS COMPLETOS

dos trabalhos e experiências
apresentados nas sessões
de diálogos do Seminário

ORGANIZADORES

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença

Profa. Liana Arrais Seródio

REALIZAÇÃO



APOIOS



FAEPEX

As ilustrações e desenhos utilizados nesta publicação são fruto do trabalho de crianças de 4 a 6 anos do Colégio Básico de Campinas e da EMEF Jardim primavera - Hortolândia. As crianças: Ana Elisa (4), Ana Luiza (4), Bruno (6), Eduarda (5), Gabriel (5), Gabrielly (5), Giovana (5), Giovana G. (5), Jackeline (5), João Vitor (6), Leticia (5), Matheus (5), Natália (4) e Tomaz (5).



Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

VI FALA *OUTRA* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

ANAIS DO VI SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA 2013

**Diálogo e Conflito:
por uma escuta alteritária**

03 a 06.07.2013

TEXTOS COMPLETOS

dos trabalhos e experiências
apresentados nas sessões
de diálogos do Seminário

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaboração: Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

GEPEC/FE/UNICAMP:

Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária

13083-865 Campinas – SP

Tel: (0xx19) 3521-5618

<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/>

Realização: GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada

Apoio:

CAPES; FAEPEX; SANASA; UNISAL; FAACG; Instituto

Avisa lá; MaxiPAC; Guará Supermercado; Aulus

**Catálogo na Publicação (CIP) elaborada
por Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447**

Se52a Seminário Fala (Outra) Escola; (6. : 2013 : Campinas, SP). Se52a Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola; 03 a 06 de julho de 2013 / realização: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

Tema: Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária. Publicação bi-anual do GEPEC

ISSN: 2178-9266

Julho – 2013

1. Professores – Formação. 2. Diálogo. 3. Conflito (Educação) I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. II. Título.

13-0090-BF

20ª CDD – 370.71

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral - UCPEL
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior - PUC -MG
Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - SME - Paulínia
Profa. Dra. Adriana Varani - UFSCar
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão - UNICAMP
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior - UFES
Profa. Dra. Carla Helena Fernandes - UNIVÁS
Profa. Dra. Cláudia Regina Alves Prado Fortuna - UEL
Prof. Dr. Cláudio Borges da Silva - SME - Campinas
Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi - UNICAMP
Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS
Prof. Dr. Elison Antonio Paim - UFSC
Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNISAL
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP
Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais - UERJ
Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno - UEPB
Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh - UNESP
Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo - UERJ
Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani - UNICAMP
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães - USF
Profa. Dra. Maria Elena Bernardes - CMU - Unicamp
Profa. Dra. Maria José de Oliveira Nascimento – IFSP/Brag
Profa. Dra. Renata Barrichelo Cunha - UNIMEP
Profa. Dra. Rúbia Cristina Cruz - SME - Campinas/ UNISAL

APOIO TÉCNICO AO EVENTO

Beatriz Vito Vieira
Bianca Fiod Affonso
Cármem Lúcia Rodrigues Arruda - Relações Públicas FE
Edgar da Rocha - Ficha de Inscrição - Informática FE
Letícia Peressinoto
Roberta Rabello Fiolo Pozzuto - Webmaster FE
Thais Rodrigues Marin - Relações Públicas - Eventos FE

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Adriana Carvalho Koyama
Profa. Adriana Stella Pierini
Profa. Adriana Alves Fernandes Costa
Profa. Alda Mendes Baffa
Profa. Ana Maria Falcão de Aragão
Profa. Ana Maria Campos
Profa. Carla Clauber da Silva Ropelato
Profa. Claudia Roberta Ferreira
Profa. Cristina Maria Campos
Profa. Elizete Oliveira de Andrade
Profa. Fernanda Ferragut Favaro
Profa. Glória Pereira da Cunha
Prof. Guilherme do Val Toledo Prado
Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença
Profa. Ítala Nair Tomei Rizzo
Prof. José Antônio de Oliveira
Prof. José Paulo Mendes da Silva
Profa. Kátia Maria Eugênio
Profa. Liana Arrais Serodio
Profa. Luciana Ferreira Haddad

Prof. Marcemino Bernardo Pereira
Profa. Márcia Alexandra Leardine
Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani
Profa. Maria de Fátima Guimaraes
Profa. Maria Fernanda Pereira Buciano
Profa. Maria José de Oliveira Nascimento
Profa. Maria Natalina de Oliveira Farias
Profa. Maria Ângela de Melo Pinheiro
Profa. Marciene Aparecida Santos Reis
Profa. Marissol Prezotto
Profa. Nara Rúbia de Carvalho da Cunha
Profa. Patrícia Yumi Fujisawa
Profa. Patrícia Regina Infanger Campos
Profa. Rosaura Angélica Soligo
Profa. Rúbia Cristina Cruz
Profa. Tamara Abrão Pina Lopretti
Profa. Vanessa França Simas
Prof. Victor Teixeira Rysovas
Prof. Wilson Queiroz

VI FALA *Outra* ESCOLA
Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO	15
Um caminho de idas e vindas: olhares diferentes, criativos e mais atentos.....	16
Adriana Aparecida Girello Noronha	
A Dança como leitura de si e leitura do mundo.....	21
Adriana dos Santos Teixeira Barcellos	
Objetos do cenário cotidiano de professores: uma reflexão sobre a imagem docente.....	27
Profa. Dra. Alessandra Ancona de Faria e Ana Angélica Medeiros Albano	
Fui eu quem viu o bem-te-vi, um encontro com a infância e sua experimentação musical.....	41
Mara Lúcia Finocchiaro da Silva	
Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire.....	53
Marta Regina Paulo da Silva, Elydio dos Santos Neto e Edson Fasano	
Do canto poético ao encantamento pela leitura.....	63
Rosemeire Aparecida Trebi Curilla	
EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO	69
Ler e escrever: uma experiência interdisciplinar.....	70
Dayane Gonçalves, Tatiana Portela e Adriana Lia Frizman	
As interações mediadas que possibilitam o desenvolvimento da fluência leitora e suas implicações no desenvolvimento da leitura e escrita.....	78
Idelvandre Vilas Boas S. Santos	
O jornal da turma: formando escritores e leitores.....	95
Luana Luiza de Oliveira e Martha Lourenço Vieira	
Possibilidades de constituição de redes textuais no segundo ano do ensino fundamental.....	105
Vanessa Fiori Ferreira Janssen	
EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS	119
O uso da estratégia tematização da prática pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor.....	120
Claudiene Dias da Silva	
Formação contínua de professores: o papel do professor no processo de formação de seus pares.....	130
Clayton José Budin e Flávia Medeiros Sarti	
Projeto: Saberes e Sabores da Docência.....	139
Dirlaine Beatriz França de Souza e Eliane Greice Davanço Nogueira	
Um megulho nos sentidos da educação da escola pública numa petroperiferia.....	147
Douglas Rodrigues Ribeiro	
Possibilidades de intervenção do orientador pedagógico e as várias abordagens de formação.....	156
Dulce Cornetet dos Santos Pomílio	

Coleção espelho d'água: trajetória de registro. De professora à escritora de literatura infantil	172
Eliana de C. M. Lisboa	
Promovendo possibilidades: uma experiência de avaliação institucional participativa na educação infantil	181
Fabiana Stella Eufrosino Lima e Ana Paula Carra	
Narrando a infância no interior dos muros escolares	191
Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz e Ana Claudia Moraes de Paiva Lima	
Grupo de Terça ou GEPEC de Terça: que grupo é esse?	202
Helóisa Helena Dias Martins Proença	
Prática pedagógica de professores de 0-2 anos: reflexões sobre a qualidade da educação	209
Jaqueline Cristina Massucato, Dulce Cornetet dos Santo Pomílio e Karem L. S. L. Mendes	
Um estágio que sendo mesmo se torna outro: relatos das experiências vivenciadas na educação infantil	220
Luana Priscila de Oliveira, Christiane Fernanda da Costa e Michelle Cristina Bueno	
Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet	228
Lucianna Magri de Melo Munhoz	
Escrever é preciso : a função do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola	239
Lucimar Missias dos Santos Barbosa	
Diálogos: a professora iniciante e o cotidiano da escola	249
Marciene Reis	
A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar	254
Priscila de Carvalho Moraes, Paula Andreatti Margues e Marta Regina Paulo da Silva	
Trabalho integrado na escola pública: um caminho para a formação continuada	264
Regina Carvalho Calvo de Favieri , Ana Carolina P. Madureira, Nadir de Favieri Queiroz e Cibele Santieff	
“ O coordenador pedagógico e o espaço de formação dentro da escola – conquistas recentes”	275
Renata Frauendorf e Denise Nalini	
Determinação de teores de gorduras totais em amostras de chocolates com interação universidade – escola pública	282
Débora de Andrade Penteado Forchetti, Juliana Terra e Maria Izabel Maretti Silveira Bueno	
Projeto Didático – Oficina de Leitura e Escrita (O.L.E.)	291
Vilma C. Almeida Passos	

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO	301
Pedagogia Hospitalar e a afetividade: um relato de experiência no Hospital Universitário – Unidade Materno Infantil em São Luís/MA	302
Rosinete Lima Setubal e Karine de Jesus Ferreira Macedo	
EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA	313
Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre – família e criança na contramão do apelo mercadológico	314
Ana Carolina P. M. dos Santos	
A valorização de espaços de diálogo e escuta nas relações educativas: reflexões a partir da Escola Básica	319
Elisabete Cardieri, Maria Nazaré Malheiro Sansão e Hélio Rodolfo	
PROMASE: análise de uma experiência de avaliação do Sistema Municipal de Ensino de Amparo	328
Luana Ferrarotto	
EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS	334
Políticas de ações afirmativas no município de Campinas: pedagogias multiplicadas no caso da Lei nº 10.639/03	335
Kátia Maria Eugênio e Arthur José Renda Vitorino	
De docência e militância: diálogos sobre formação docente e pedagogia étnica	345
Wilson Queiroz e Corinta Maria Grisolia Geraldi	

VI FALA *outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação, reunimos, nestes Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola – Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária - os textos completos dos trabalhos apresentados nas Sessões de Diálogos do evento, realizado no período de 03 a 06 de junho de 2013. O Seminário é uma realização do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nosso Seminário contou com a participação de 504 inscritos, sendo que tivemos apresentações de 145 trabalhos nas sessões de diálogos, caracterizando um momento singular de troca para todos que pudemos participar do evento.

Além disso, contamos com a realização de 9 rodas Universidade-Escola-Universidade, com apresentação de trabalhos desenvolvidos na parceria entre a Universidade e a Escola, proposta do Seminário.

Compartilhamos o histórico do Seminário Fala (Outra) Escola por acreditarmos que estes textos não são fruto desta última edição, mas de uma história construída pelo encontro e trabalho de tantos educadores e educadoras, que ousam escrever, pesquisar e partilhar o que fazem em seu cotidiano. Assumindo riscos, vimos construindo uma forma de intervir nos processos constitutivos da docência, pelo diálogo.

NOSSOS SEMINÁRIOS...

O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – tem sido espaço privilegiado para sistematizar e aprofundar a produção de conhecimentos e saberes na escola e na universidade, fomentando estudos e pesquisas de e com profissionais da educação.

Desde 1999 o grupo organiza encontros em que as diversas vozes da escola veiculam suas produções. Assumindo a escola como um lugar que transcende a ação docente, em 2002, criamos o Seminário “Fala Outra Escola”, engendrando assim, um campo no qual são manifestas as possibilidades da escola intervir na construção social de uma “educação outra”, mais humana, não-mercadológica, pautada na formação do educando como sujeito histórico e produtor de sua história.

Na segunda edição do Seminário foram propostos três eixos para debate das práticas e pesquisa na escola: humanização das relações; trocas culturais e produção de conhecimentos.

A terceira edição se propôs a trabalhar com experiências que movimentam pesquisas culminando na (re)invenção e (re)constituição do fazer pedagógico.

Em 2008, com o desejo de provocar diálogos sobre as produções cotidianas no trabalho escolar cinco eixos básicos incentivaram os debates: Formação no cotidiano escolar; Narrativa memória e autoria; Práticas curriculares em e com diferentes áreas de conhecimento; Experiências pedagógicas compartilhadas e Reflexividade e Trabalho coletivo.

Em 2010, histórias de vida e de docência de quatro professoras do estado de Sergipe, retratadas no filme “Carregadoras de Sonhos”, inspiraram o Seminário “Carregando sonhos”. Vivemos a partilha de experiências que alimentaram sonhos em nossas aulas... Narramos e questionamos, produzindo práticas diferenciadas na construção da escola de nossos sonhos (compartilhados)!

O VI Seminário realizado em 2013, teve como tema Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária. O desejo de que nosso encontro fosse um exercício consciente de escuta de quem somos quando juntos, de quem somos com os estudantes e de quem são eles em diálogo conosco, foi realizado com a participação dos profissionais que efetivamente constroem as instituições escolares com um trabalho desenvolvido cotidianamente em seus diferentes locais de atuação. Foi deste diálogo que tratamos: do encontro amoroso entre homens em processo de libertação, como nos ensina o Mestre Paulo Freire.

Foi por uma escuta outra que nos movemos nesta VI edição e agradecemos a todos aqueles que se moveram conosco neste movimento ousado que é a partilha deste processo, nem sempre harmonioso, mas cheio de boniteza, dúvidas, apostas, conflitos...

Foram sete os eixos que propusemos para reunir as práticas profissionais escolares e/ou práticas de pesquisas com/na/de escolas:



EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO

Este eixo engloba experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas (fotografia, música, dança, cinema, artes plásticas, literatura, etc.) e midiáticas.



EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Desejamos reunir trabalhos sobre o conhecimento produzido na formação humana em alfabetização e linguagem; partindo do princípio que a leitura do mundo e da palavra é um processo contínuo que se dá no decorrer das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos.



EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Propomos diálogos referentes à formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.



EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Propomos a reflexão sobre as práticas de memória, na relação com a história, focalizando os processos de educação das sensibilidades, em comunidades de aprendizagem, buscando compartilhar metodologias criativas, plurais, fundadas na racionalidade estética.



EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Reuniremos práticas educativas que contribuam para uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, apontando relações de interdependência entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos no âmbito da ação educativa no cotidiano escolar.



EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Refletiremos sobre as ações pedagógicas que potencializam a responsividade ética e política no fazer educativo, desvelando possibilidades de diálogos outros.



EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Dialogaremos sobre a temática étnico-cultural, especialmente sobre as culturas africanas e indígenas no Brasil, reunindo práticas escolares de desconstrução do racismo e de valorização da diversidade cultural.

Aproveitem os textos, reflitam sobre as problematizações neles presentes e sintam o cotidiano escolar que emerge dos discursos e práticas construídas pelos diferentes profissionais a construir uma escola “outra”.

Comissão Organizadora
Novembro/2013

VI FALA (Outra) ESCOLA
Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013
Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária
03 a 06.07.2013

FINANCIAMENTO



FAEPEX

FUNDO DE APOIO AO ENSINO À PESQUISA E À EXTENSÃO

EIXO 1

CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO



Um caminho de idas e vindas: olhares diferentes, criativos e mais atentos

Adriana Aparecida Girello Noronha
CEI "Alexandre Sartori Faria"
adriana.ap.noronha@gmail.com

Resumo: A Educação Infantil é uma fase primordial para criança, a qual merece respeito no seu tempo de crescimento e desenvolvimento, sua mente e seu corpo são suas referências e eles evoluem com a estimulação e exploração dos espaços internos e externos que estão presentes em seu cotidiano. As atividades diárias, o lúdico, a arte, a leitura, as diferentes linguagens e as experiências vivenciadas são momentos que proporcionam a construção espontânea do conhecimento, onde a criança é autora de sua aprendizagem e cultura. A criança tem sido um tema muito discutido nos dias de hoje, mas antes precisamos compreender que ela é um ser único, ativo, participativo e biopsicossocial, com estruturas cognitivas, lógicas, afetivas, sensoriais e culturais, além de todas as suas construções que são advindas das inter-relações com o meio social. Essa postura de escuta nos faz refletir na criança "real" que existe no cotidiano escolar, a falta de coerência na relação teoria-prática, e atualmente na passagem dessa criança de seis anos de idade para o Ensino Fundamental, que esta tendo um olhar distinto. Não estamos preparando as crianças para crescer, elas estão crescendo em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual, cultural e social, é um processo ativo, portanto é importante o trabalho com a criança de zero a seis anos de idade que envolva ações de cuidados, de educação, de ludicidade e em diversas linguagens de forma indissociável. Uma escuta alteritária que consegue ouvir o outro com a alma, que consegue olhar o outro como um ser único e singular, que permiti educador e educando olhar-se e olhar o outro e ampliar sua escuta e seu olhar. Na educação o movimento de idas e vindas, possibilita que o educador e educando tornem-se aprendentes e ensinantes.

Palavras-chave: Multiplicidade; Diversidade; Estímulos.

Abstract: Preschool education is a vital phase for children, which deserves respect in their time of growth and development, your mind and your body are your references and they evolve with the stimulation and exploitation of internal and external spaces that are present in your everyday life. Daily activities, the playful, art, reading, different languages and the experiences are moments that provide the spontaneous construction of knowledge, where the child is the author of his learning and culture. Child has been a much discussed topic these days, but first we need to understand that it is a unique, active, participatory and biopsychosocial, cognitive structures, logical, affective, sensory and cultural, as well as all buildings that are arising from interrelationships with the social environment. This posture of listening makes us reflect on the child "real" that exists in everyday school life, the lack of consistency in the relationship between theory and practice, and currently in the passage of this six-year-old to elementary school, which is having a distinct look. We are not preparing children to grow, they are growing in all its aspects: physical, psychological, intellectual, cultural and social, is an active process, so it is important to work with children from birth to age six involving actions care, education, and playfulness in several languages inseparably. Alteritária a listen you can hear the other with the soul, which can look the other as a unique and singular, that allow teacher and student to look up and look at each other and expand their listening and your look. In education the movement of back and forth, allows the teacher and student become learners and ensinantes.

Keywords: Multiplicity; Diversity; Stimuli.

1. Vivências, multiplicidades e diversidades na Educação Infantil.

A Educação Infantil é importante na vida da criança, e torna-se mais rica se oferecermos estímulos para que ela desenvolva o seu potencial biopsicofísico – sociocultural.

Hoje as crianças estão demonstrando inúmeras capacidades e habilidades, cada um no seu ritmo, na sua individualidade e na sua forma de comunicar.

“Devemos dar o melhor de nós na educação, mas devemos estar convictos que não fabricamos a personalidade de nossos filhos ou alunos, apenas influenciamos. Quem não quer correr riscos está unapto para educar.” (CURY, 2003)¹

O ser humano é um ser social e que todas as construções advindas das inter-relações do sujeito com o meio passam necessariamente pelo corpo, intencionamos, com uma explanação, e a partir de nossa experiência, as contribuições para a formação de um processo educacional que não direcionado somente para os aspectos cognitivos, mas também para a diversidade de componentes que integra o sujeito e lhe possibilita a utilização criativa desse conhecimento para seu desenvolvimento e de sua sociedade.

A linguagem é um processo de significação. Só pode acontecer a partir das relações sociais; desenvolve nas relações sociais e ela constitui as relações sociais. É um meio de comunicação, de representação e de prática social, onde somos agentes da cultura, pois “antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (FRANCHI, 1992, P. 9-39)².

Na essência da Educação Infantil e do trabalho pedagógico da CEI “Alexandre Sartori Faria”, a perspectiva do educar e cuidar são indissociáveis em suas competências, trabalhamos com projetos, com temas pautados nos interesses de cada agrupamento e temos como eixo condutor no projeto político-pedagógico: “Arte, Memória e Meio Ambiente”. Nesta caminhada contribuo com o desempenho, estímulo as habilidades, os interesses, à criatividade, a leitura, a integração de todos da escola e dos projetos, nos diversos espaços internos da escola: salas de aula, ateliê, parques, solários, biblioteca e refeitório, como nos espaços externos: quadra de esporte, ao redor da escola e outros meios públicos, sem caracterizar o contexto escola somente a sala de aula.

O projeto de trabalho parte dos interesses e necessidades apresentados das próprias crianças respeita-se as características de cada grupo, bem como as particularidades de cada um, levando-se em conta o contexto sócio histórico onde estes estão inseridos. Os projetos são diferentes entre os agrupamentos e a cada ano, mas podem estar entrelaçados e se complementarem uns aos outros, por isso o planejamento é flexível. As crianças têm oportunidade de direcionarem e sugerirem rumos diferentes para o seu planejamento, nas “rodas de conversa”, na rotina e no meio ambiente, onde o educador e seus agentes de sala escutam os relatos e as ideias, como observam as ações espontâneas delas. O educador junto com sua equipe conduz o processo pedagógico, sempre avaliando, ouvindo e observando as

1 - A personalidade é formada com a interação social, na qual o adulto influenciará e dará oportunidades à criança. (Cury, 2003).

2 - O ser humano é um ser social e suas construções são advindas das diferentes linguagens e das inter-relações do sujeito com o meio. (Franchi, 1992).

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

crianças junto às quais atua, a fim de possibilitar a elas um ambiente onde possam pesquisar e expressar os temas que desejam abordar nos projetos, o educador deve, desde o início do ano letivo, organizar o espaço pedagógico (a sala de aula, demais espaços da escola, e outros espaços que a comunidade possa oferecer), proporcionando diversas experiências às crianças. Afinal, os temas não surgirão apenas da “espontaneidade” das crianças, mas de sua interação com um meio ambiente rico e estimulante.

A proposta de trabalho é de escuta alteritária com olhares de possibilidades e transformações, para interagir com as diferentes linguagens, incentivar a continuidade da circulação de todos nos espaços da escola, para acolher, estimular, sentir e aproveitar os ambientes físicos de forma saudável e significativa a todos, como também a contação de histórias, painéis de imagens, fotografias, informações diversas e livros, para enriquecer os saberes.

“ESTIMULAÇÃO quer dizer despertar, desabrochar o movimento. Dirige-se prioritariamente a recém-natos e pré-escolares. Compreende por estimulação as contribuições e atividades que possibilitam o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança, que vão ao encontro das condições que o indivíduo apresenta, a sua maturidade, ao seu conhecimento, procurando despertar o corpo e a atividade.” (BUENO, 1997, p.83)³.

Todo espaço da escola dá possibilidades de experiência sociocultural, de desenvolver nas crianças suas habilidades e ampliar os conhecimentos, e de acolhimento a todos da escola e comunidade. O espaço da escola também oferece práticas com múltiplas linguagens: literatura, arte, música, dança, poesia, ludicidade (brincadeiras, jogos e brinquedos), diversos textos multimodais verbais e não verbais, e os diferentes gêneros textuais.

A linguagem é um meio de comunicação, de representação e de prática social, onde somos agentes da cultura, ela é indispensável para os seres humanos e pode se manifestar de diversas formas linguísticas, como a escrita, a oralidade, os gestos, os sons, as expressões, as imagens, entre outros. Estas manifestações da linguagem estão relacionadas às diversas esferas da atividade humana, e que nos direciona a pensar no mundo do letramento.

Nossa prática pedagógica requer uma diversidade de atividades (artes, música, teatro, dança, fotografia, imagens, literatura, audiovisuais, midiáticas, etc.), de motivação, de incentivo e de estímulo, para que estes sejam prazerosos, significativos, frequentes, e possibilite à criatividade, a curiosidade, a fantasia e estejam relacionados às experiências de vida, além de considerar a prática social e cultural de cada indivíduo.

A Biblioteca é um espaço educacional, cultural e recreativo/lúdico, além de apoiar as atividades didático-pedagógicas. É um espaço em que a literatura infantil informa e forma sem perder a ludicidade. Estimula o processo criativo, a imaginação e a ludicidade individual e coletiva. Incluem: os livros; os brinquedos, as fantasias, os jogos e os fantoches, e vai além do espaço biblioteca, havendo integração dos diversos projetos e ambientes da escola; faz parte de toda a estrutura, organização e rotina escolar.

O espaço da Biblioteca é um dos lugares e momentos que proporciono a leitura, a contação de histórias (com diversos gêneros: rimas, poesia, folclore, lendas, clássicos, contos de fada, entre outros), o empréstimo de livros, vídeos e sempre mesclando com o lúdico e a aprendizagem. Os materiais são adequados à faixa etária, como: estantes ou caixas ou prateleiras baixas e de fácil acesso as crianças; tapete; colcha; almofadas; caixas; imagens; obras de arte; livros diversos; revistas; recursos

3 - Os estímulos, nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, são decisivos e fundamentais para a formação de sua personalidade e na sua vida adulta. Sabemos da importância dos estímulos, para fortalecer e desenvolver as outras fases do crescimento, e até proporcionar uma vida adulta com qualidade, equilíbrio e de forma produtiva. (Bueno, 1997).

audiovisuais; painéis de estímulos para as crianças; painéis de sugestões de literatura infantil; recursos diversos: fantasias, brinquedos, fantoches e outros. Também proporciono com acesso e altura adequada, os painéis de informações dos adultos, os painéis de literatura infantil, os painéis de obras de arte e das crianças, e outros painéis com diferentes imagens.

As imagens sempre estimulam os sentidos presentes no nosso cérebro e nosso corpo, e que aguçam nossa curiosidade, criatividade, diferentes olhares e formas de compreensão, linguagens, relação com o conhecimento e a aprendizagem.

Há diversos aspectos que aparecem entrelaçados, além da interferência e da transformação das imagens no crescimento e desenvolvimento da criança que tornam os momentos significativos, abre possibilidades ligadas às histórias de vida, às novas experiências e à interação com o mundo. Como nos lembra de John Dewey⁴ a experiência não é só um fazer, mas o fazer vinculado ao escutar, ao olhar, ao pensar, o fazer lúdico, o fazer que envolva o eu, o outro e que produz um novo fazer, num continuum sem fim. Experimentar e divertir-se, no sentido de di-verter, de voltar o olhar para outro e outro lugar, descobrindo outras perspectivas, outros modos de raciocinar, indo além dos esquemas e dos modelos adquiridos ou convencionais.

O ato de contar histórias para as crianças está presente em todas as culturas, letrada ou não letrada, desde os primórdios do homem. As crianças adoram ouvi-las, e os adultos podem descobrir o enorme prazer de contá-las.

Para iniciar a contação, primeiramente anuncio o título da obra, o autor e a editora, vou mostrando a capa do livro e durante a narrativa as ilustrações. Porém não deixo de me preocupar em usar algumas técnicas para despertar e atrair a atenção das crianças e envolvê-las nestes momentos da contação. Os recursos que utilizo são bem diversificados, descontraídos e participativos: leio trechos, conto outros, pronuncio vozes ou sons de alguns personagens, dramatizamos, imitamos, destaco ou descrevo detalhes das ilustrações/imagens, pergunto quem é o personagem ou sobre a ilustração, faço suspense, utilizo materiais pedagógicos, recursos audiovisuais e outros.

Há o estímulo de autonomia e escolha livre no empréstimo dos livros, respeitando o interesse individual e de forma prazerosa, adequadamente a faixa etária.

O empréstimo dos livros às crianças para a leitura em casa acontece toda semana e os livros sempre estão ao alcance delas para que possam escolher, folhear e ter um momento de contato com os livros. Ofereço e disponibilizo os livros às crianças de diversas maneiras: organizo em uma prateleira pequena (altura das crianças), no chão – tapete ou almofadão, em mesinha e em caixa – baú ou mala.

Alimentar o hábito por leitura de forma prazerosa, significativa e lúdica é alimentar nossa cultura, proporcionar maior proximidade com as crianças num relacionamento mais afetivo e envolver todos de forma direta e indiretamente com os projetos desenvolvidos nos agrupamentos e na escola. Tudo dito anteriormente e mais o comprometimento com todos, os alunos sempre tem a vontade em buscar a leitura e a biblioteca.

A escola deve ter um trabalho ativo, de continuidade e de preparar para a vida, em toda sua multiplicidade e diversidade. Por isso o espaço escolar oportunizar experiências significativas, de criatividade, invenções, pesquisas, de descoberta e hipóteses, em atividades espontâneas e/ou planejadas para a criança compreender o mundo em que vive, sua participação nele e as possibilidades de transformá-lo, além de enfatizar a afetividade e do lúdico em

4 - Experiência é vivenciada em diversas perspectivas e em interação com o eu, o outro e o mundo em que convive, descobrindo novas possibilidades, oportunidades e saberes. (Dewey, 1976).

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

todo o processo de desenvolvimento e conhecimento da criança.

O educador é um mediador, mediador da cultura, das relações sociais; ensina a partir de referenciais e significados próprios. Educando aprende a partir de suas próprias referências e significados. “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (CURY, 2003) .

Uma educação transformadora caminha no sentido de respeitar as diferenças e de estimular a riqueza da diversidade, permitindo a cada um contribuir com sua cultura e suas peculiaridades.

Saber escutar é ter um olhar diferente; um olhar mais atento; um olhar singular; é saber ampliar o olhar; é ter um diálogo para ensiná-lo e o aprender a cada ser humano; é ter uma prática transformadora. “Não há o certo e o errado, mas uma perspectiva diferente.” (SOARES, 1999) .

Não precisamos mudar a prática pedagógica, mas estar sempre atribuindo novos significados aos nossos sentidos, pois educador e educando sempre estarão ensinando e aprendendo. A aprendizagem é um processo sem fim, que enriquece os conhecimentos e informações, que levam às diferentes e diversas modificações de comportamento, que envolvem a inteligência, o corpo, a criatividade, o desejo e o emocional do ser humano.

Diante do nosso aprender a escutar, pensar e agir singularmente e coletivamente, hoje nossa prática pedagógica apresenta uma escuta alteritária e um olhar processual, que se constrói e reformula cotidianamente, e vai além da escola, do aprender e do ensinar. É um constante exercício do movimento de ir e vir, para que educador e educando tornem-se aprendentes e ensinantes, buscando ações educativas que possam atender as necessidades de cada criança.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BERTOLANI, Ana Liria Sacomano. *Formando leitores contando histórias: A construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita*. Campinas, 1999. [105f.]. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP.
- BOSCO, Zelma R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*; Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v.131.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 106-179.
- FRANCHI, Carlos. “Linguagem – Atividade constitutiva”. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: n 22, 1992. p. 9-39.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A Mulher Escondida na Professora*. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LODI, Luci Helena. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SETEC, SEED, 2003.
- PRO-POSIÇÕES, Campinas, V. 22, n.2 (65), maio-agosto, 2011.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, D.F: MEC/SEF, 1998. 3v.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.
- TURINO, Célio. *Uma visão inclusiva: arte, cultura e esporte*. São Paulo: Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural, 2011.

A Dança como leitura de si e leitura do mundo

Adriana dos Santos Teixeira Barcellos¹
UNICAMP – adrianastbarcellos@gmail.com

Resumo: A Dança na escola deve seguir um caminho de desvelamento, como potencialidade individual do educando com ele, e com o mundo. Existindo de várias formas na sociedade, a Dança como manifestação expressiva e cultural, chegou as escolas e currículos, no entanto, sem uma determinação de como essa linguagem deveria ser desenvolvida. Com essa abertura foi possível a construção de um Projeto de Dança – Educação pelo olhar de dois teóricos: Paulo Freire e Helenita de Sá Earp. Neste Projeto intenciona-se a construção de um corpo que se aproprie de sua linguagem e numa ação crítica estabeleça um diálogo com o mundo através da Dança.

Palavras-chave: Corpo. Dança – Educação. Gesto. Helenita de Sá Earp. Paulo Freire.

The Dance as a reading of itself and a reading of the world

Abstract: The Dance in school must follow a way of discovery, as an individual potentiality of the student with himself and with the world. Existing in many ways in society, the Dance as an expressive and cultural contents, arrived in school despite this without an orientation of the way that this language must be developed. This decision (or no decision) make possible a construction of a Dance Education project using the theorys and views of two important Brazilian thinkers: Paulo Freire and Helenita de Sá Earp. In this project there is a body construction intentioned, that allows an appropriation of its language and in a critique position provide a dialogue with the world through the Dance.

Keywords: Body. Dance – Education. Gesture. Helenita de Sá Earp. Paulo Freire.

¹ - Doutoranda em Artes pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisa a relação dos processos criativos em Dança e o Inconsciente, seguindo a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung. Atua como professora da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, onde desenvolve projetos de Dança-Educação que relacionam o pensamento do educador Paulo Freire à Teoria Fundamentos da Dança de Helenita de Sá Earp.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

1. Introdução

“O Bantú - informa Livingstone - ao encontrar um estranho, pergunta-lhe: - que danças tu? - pois o que um primitivo dança, esta é a sua tribo, estes os seus costumes sociais, esta a sua religião, pois o selvagem não prega a sua cultura, mas dança-a.” (EARP, 2000, pág.24)

A Dança está presente na existência de todos os povos nas mais diversas comemorações e manifestações. Ela faz parte da vida do homem desde a antiguidade, sendo representativa dos mundos vividos e dos mundos imaginados. Com a evolução e crescimento do homem e da sociedade, a Dança se transformou: ganhou virtuosismo, estruturou-se em formas, esvaziou-se de significados e elitizou-se.

A Dança faz parte de um tipo específico de linguagem utilizada pelos homens: a linguagem artística. Indo além da simples codificação do mundo, esta linguagem tem a capacidade de somar aos sinais e signos instituídos por nossa escrita ortográfica, a possibilidade de abstração e de imaginação; a possibilidade de criação de novas formas e realidades.

“A imaginação não é como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre – humanidade.” (BACHELARD, 2002, pág. 18)

A imaginação trabalha com símbolos, elementos que não podem ser descritos em palavras e que transcendem a elaboração racional do mundo; que tem o poder de encantar, de construir mundos possíveis e de engrandecer o homem com momentos de intensa entrega, de beleza extrema e de sentimentos inexplicáveis. Toda essa característica simbólica das Artes acrescenta uma nova esfera à existência humana, pois traz possibilidades de compreensão e amplia o sentido do conhecimento, da consciência de si e da própria vida.

2. A Dança na escola

A Dança expressa ideias, emoções, sensações, construções vividas e construções sonhadas. Desdobrando-se no espaço, ela amplia o corpo do homem quando potencializa a presença de sua individualidade no mundo. Existindo de várias formas na sociedade (Dança cênica, urbana e folclórica), a Dança chegou as escolas e currículos, no entanto, sem uma determinação de como essa linguagem deveria ser desenvolvida. Assim, a primeira questão que se coloca, é como a Dança pode fazer parte dos conteúdos da escola sem reforçar a padronização de corpo e movimento, que contamina o pensamento e a ação (tão característicos da escola atual, onde a imobilidade impera)? Como a Dança, (enquanto linguagem artística) pode se estabelecer nas aulas trabalhando o corpo físico e a humanidade dos alunos de forma crítica, produzindo indivíduos atuantes?

A Dança acontece no corpo, corpo este carregado de significações, construído socioculturalmente, e que carrega todas as marcas já vividas. Ele é nossa primeira tradição, e deve ser trabalhado com cuidado e crítica, para que não se torne um corpo moldado a fôrmas, a ideologias e a modelos. O corpo com seu saber manual, sempre esteve relegado a um papel menor, enquanto o saber intelectual eleva o status e a importância de um saber superior.

O corpo na escola é ensinado desde cedo a manter uma imobilidade, sinônimo de educação, intelectualidade e civilidade. Esse pensamento é carregado para a vida mantendo a imobilidade do corpo e indiretamente do pensamento.

(STRAZZACAPPA, 2001) Corpos que não se movem, são corpos mudos, que não respondem, não argumentam e não se colocam. A imobilidade do corpo traz a imobilidade dos valores e das ideias. (FREIRE, 1992)

O movimento consciente trabalhado no corpo, liberta a individualidade, pois confere autonomia e segurança pelo conhecimento. A Dança pressupõe um trabalho corporal, mas é necessário distinguir os objetivos que podem nortear este trabalho na escola. A Dança pode ter o enfoque no desenvolvimento motor e na elaboração das habilidades físicas, constituindo-se como um trabalho de educação motora; por outro lado, pode ter o enfoque do trabalho artístico, onde existe um olhar para a construção e desenvolvimento de significados, numa possibilidade de invenção de si e transformação do sujeito.

“[...] uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. (MARQUES, 2003, p.20)”

No entanto, não existe uma normatização dos fazeres em dança nas escolas. Hoje ela é amparada por uma legislação que a legitima como conteúdo pertencente aos PCNs desde 1997, no entanto, existem discussões quanto ao conteúdo a ser tratado e a formação necessária ao educador desta disciplina. Ainda não se definiu se ela deve fazer parte da disciplina Artes ou Educação Física, se nos conteúdos devem ser trabalhados danças culturais, folclóricas ou o balé clássico, e se o profissional responsável deve ser licenciado ou artista, bacharel ou pedagogo.

3. Paulo Freire e Helenita de Sá Earp: construindo uma proposta

A falta de uma orientação definida, permitiu espaços de experimentação e de construção de uma proposta de Dança orientada pelo pensamento de Paulo Freire e de Helenita de Sá Earp.

Helenita de Sá Earp desenvolveu na UFRJ (na década de 40 do século passado), uma teoria baseada nas possibilidades anatômicas e biomecânicas do corpo humano denominada “Fundamentos da Dança”. Essa teoria prevê um estudo minucioso do corpo humano com um olhar não apenas para a capacidade física, mas também para as capacidades intelectual, emotiva e social, trabalhando em duas vertentes: a pesquisa do movimento baseada nas leis que orientam o funcionamento do corpo humano, e a transformação deste estudo em trabalho artístico.

A dança não é “[...] um conjunto rígido de técnica e forma, como a escola clássica, mas sim um meio de expressão, pura da beleza do movimento.” (EARP, 2000, pág.19)

O cerne do trabalho da teoria “Fundamentos da Dança” consiste no trabalho físico (formação física) que acontece através da criação e da conscientização do movimento. O movimento deve exprimir a emoção, assim ele nasce do interior do indivíduo e se materializa no espaço. Este movimento não se prende à modelos estabelecidos de execução e vai muito além do ato mecânico, sendo definido por ela como movimento real. “Para Earp (1974), dançar é muito mais do que manipular os movimentos, é um habitar. Todo movimento é dançável, quando nele habita uma potencialização poética.” (LIMA, 2004, p. 67)

Todo o trabalho corporal é desenvolvido por um viés artístico, e não por uma reprodução de um movimento. O artístico existe sempre, no menor gesto, no movimento mais simples, então o conhecimento e a pesquisa do corpo, são transpassados pela potencialidade da imaginação, tão necessária a criação de novos universos. “Dançar é a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte.” (EARP, 2000)

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

A Teoria como trabalho corporal extrapola os limites do corpo quando se propõe a desenvolver a capacidade individual. O entendimento do homem como ser integrado em suas partes física, emocional e mental, permite uma visão mais ampla, e essa compreensão só pode existir se existir a consciência crítica de si, de seu corpo, de suas habilidades, potencialidades e limites; a consciência de seu meio, de sua situação e das forças sociais em jogo no meio de cultura em que vive. O conhecimento traz a liberdade e a ampliação da consciência, levando o indivíduo a uma ação que abrange toda a sua vida. O corpo que dança é o mesmo corpo que trabalha, comunica, expressa e sofre, é o corpo que vive.

Helenita define “parâmetros” para se estudar e conhecer as possibilidades diversificadoras da ação corporal, são elas: movimento, espaço, forma, ritmo e dinâmica.

O espaço é um parâmetro muito importante na Dança, pois é onde acontece a materialização da efemeridade do movimento. Trabalhar o espaço, implica perceber o espaço em que se vive, o espaço que rodeia, o espaço que delimita e que pode ser ampliado pela atuação do sujeito. O olhar crítico, consciente e poético transforma o espaço vivido em espaço sonhado e este passa a ter possibilidades de concretização.

Na contemporaneidade, a obra de arte não possui mais um espaço definido para estar. Esta característica que surge no rompimento da obra com seu próprio suporte (no modernismo e pós-modernismo), aproxima a arte da vida e assim, pode-se olhar a vida com um senso ético, estético e político, propondo ações artísticas nos mais variados lugares.

Pensando no método de alfabetização de Paulo Freire como a viabilização de um tipo de linguagem, algumas características do método foram pensadas como possíveis transposições para o corpo, o movimento, e a construção em Dança.

O método de alfabetização de Paulo Freire, é entendido como processo, então é uma construção que vai acontecendo ao longo do tempo, das interferências, das repercussões e ressonâncias. Torna-se uma construção viva, sem a comodidade e a segurança dos resultados, desenvolvida no diálogo entre as pessoas envolvidas.

Partindo da fala para a escrita, Paulo Freire trabalha com um elemento que já existe na vida do indivíduo e o desdobra em outro suporte, que ganha corpo (grafia) e significação. Da fala surgem as palavras geradoras que fazem referência com a vida do sujeito e que são trabalhadas na sua materialidade (escrita, fonemas), assim como os significados, usos e sentidos.

Traçando um paralelo busca-se o gesto como a fala de um vocabulário corporal. O gesto pode ser compreendido como expressão e como produção de significados. Pavis, 2008, define gesto como um movimento expressivo que acontece no exterior do corpo e do rosto; e como produção de significados, onde existe uma construção que é resultado das interações corpo-mente, pensamento e atividade corporal. O gesto surge no corpo a todo momento como a reforçar, ou completar o que a fala quer dizer, e nessa linguagem muda vai preenchendo as palavras de significados moventes.

O gesto é percebido a partir de conversas, perguntas e questões que são discutidas e que vão revelando o universo individual, afetivo, cultural e coletivo. O gesto evolui para o movimento explorando as potencialidades das partes do corpo relacionadas a ele; e as repercussões e ressonâncias que podem surgir. O próximo passo é levar o movimento para o espaço, compondo com alturas, profundidades, direções, sentidos, deslocamentos, voltas e outros desejos de espacialidades que o gesto pode intuir, sugerir ou significar.

O processo de criação artística não segue os padrões de construção da escola, pois não é linear, previsível e se-

guro em relação aos resultados. É um trabalho desestabilizador; que move o pensamento, a dúvida e o questionamento, mas é este tipo de trabalho que desperta o pensamento crítico, provoca o educando em suas ações, fazendo-o construir novas possibilidades, e arriscar um novo caminho. Por esse viés, a dança se torna nas palavras de Paulo Freire, um ato político, ético e estético.

Dos dois teóricos e suas teorias, surge então uma proposta com as seguintes características: da teoria Fundamentos da Dança, mantém-se a pesquisa corporal de movimentos que traz conhecimento sobre as partes do corpo e suas ações. A pesquisa e trabalho corporais levam o educando a aprender sobre o seu próprio corpo, a lidar com as diferenças, a se entender incompleto e continuar o trabalho de formação que não acaba nunca. A consciência, alcança o corpo através do seu conhecimento.

Do método de alfabetização (e ação) de Paulo Freire, carrega-se a filosofia do educador que está na posição de educando num eterno processo dialógico. A transformação acontece a cada dia, a cada proposição, a cada intuição que decide-se seguir, com atenção às construções, às soluções e aos mundos compartilhados nas aulas. O questionamento com os educandos da vida, dos movimentos, dos conceitos; assim como as dúvidas que vão surgindo num processo constante de aprendizado, instiga a curiosidade e a visualização de um mundo que não é único e não se encontra pronto.

O conhecimento humano acontece entre o que é vivido (experienciado) e o que é simbolizado (transformado em palavras e conceitos) adquirindo significação. O mundo proximal e concreto assim, é um conteúdo que não possui mistério, é apropriado pelo indivíduo. Dessa forma Paulo Freire desenvolve sua metodologia de alfabetização, traçando um paralelo entre a experiência e a simbolização (Duarte Jr., 2008). Nesse mesmo caminho, surge a proposta de uma construção em Dança que não se apresenta pronta em modelos de ação e ocupação dos espaços, mas que parte do universo íntimo do educando, o seu corpo, desdobrando-se e ganhando sentido no espaço que passa a ocupar.

Nesse processo de construção artística corporal, o educando toma posse do seu corpo; e na ocupação do espaço pelo movimento, ele assume sua identidade e sua individualidade. Este corpo deve ter a sua fala, e o espaço para se fazer, para criar o seu discurso em sua voz, para vir a ser. Olhar o educando, seu corpo e seu gesto, permite vislumbrar o ser humano com toda a sua potência de existência e significação.

Referências:

- BACHELARD, G., *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRANDÃO, C. H. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DUARTE JR, J.F. *Por que Arte - Educação?* São Paulo: Papyrus, 2008.
- EARP, H. S. *As Atividades Rítmicas Educacionais Seguindo nossa Orientação na ENEFD*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2000.
- FREIRE, J. B. *Método de Confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas e crianças*. In Moreira W.W.(org.) *Educação Física e Esporte: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

LIMA, A. M. A. A Poética da Deformação na Dança Contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Monteiro Diniz, 2004.

MARQUES, I. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVIS, P. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1998.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno CEDES. São Paulo, ano XXI, n. 53, Abril, 2001.

Objetos do cenário cotidiano de professores: uma reflexão sobre a imagem docente.

Profa. Dra. Alessandra Ancona de Faria
UNICAMP. Apoio FAPESP - leleancona@hotmail.com

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano
UNICAMP – nanalbano@uol.com.br

Resumo: Esta pesquisa tem como foco a investigação das relações possíveis entre a imagem docente e o teatro, pela improvisação sobre as narrativas de história de vida. Exploramos objetos do cenário cotidiano de professores e observamos que é possível tornar o professor(a) consciente, através do ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar, possibilitando reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência. A metodologia adotada é a pesquisa-formação e a análise dos dados foi das narrativas autobiográficas.

Palavras-chaves: Formação de professores. Teatro. Memória.

Teachers everyday scenario objects: a reflection on the teacher image.

Abstract: This research focuses on the investigation of the possible relationships between the teacher and the theater, through the improvisation on life history narratives. Everyday scenario objects of teachers have been explored and we note that it is possible to make the teacher aware, through the creative act, of the elements of the scene that makes up the school, enabling reflections, review and rebuild of your image on the teaching. The methodology adopted is the research-training and data analysis was related to the autobiographical narratives.

Keywords: Teacher training. Theatre. Memory.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

1. Os sujeitos e o processo de trabalho

Os objetos nos rodeiam. Estão por toda parte. Compõe nossos espaços e criam os “cenários” nos quais vivemos. Pensar nas possíveis relações entre os objetos da cena e a docência é o que este artigo se propõe.

A proposta de investigar elementos da cena teatral, relacionando-os à docência, parte da hipótese que estes elementos possam evidenciar posturas assumidas pelos professores e, possibilitar, assim, a reflexão e o questionamento sobre o quanto estas, foram escolhas ou não.

No trabalho realizado com alunos de pedagogia de uma universidade pública - UNICAMP e com professores de diferentes áreas de uma escola de uma Fundação que desenvolve trabalhos assistenciais - FAACG, investigamos a imagem docente tendo como base as possibilidades criadas na improvisação teatral. Tal improvisação partiu dos elementos da cena e das memórias dos participantes sobre seus professores. Um dos aspectos explorados foi o cenário.

A escolha por explorar o cenário se deve ao entendimento de que a maneira pela qual o espaço é composto, a escolha sobre os objetos das salas de aula, dos corredores, dos espaços de lazer fala sobre a compreensão de educação. O enfoque dado não é da análise do espaço educacional e de suas implicações na docência, mas sim das relações estabelecidas entre os professores e os objetos.

O trabalho com o cenário aconteceu na primeira metade de um processo de doze encontros para o grupo de professores e quinze para o grupo de alunos. O grupo de alunos era composto por 35 mulheres e 1 homem, 85% do curso de pedagogia, sendo que apenas 11% tinha experiência docente. 65% dos participantes não tinha nenhuma formação em arte, 61% já havia feito teatro e 94% já havia lido peças teatrais. Devido a escrita ter sido parte da pesquisa, foi questionado quem gostava ou não de escrever e 64% afirmaram gostar, 23% disseram que um pouco e 13% não gostavam.

O grupo de professores composto por 18 professores, estava dividido em 4 homens e 14 mulheres, sendo 41% de graduados, 53% de especialistas e 6% de mestres. 35% havia cursado pedagogia e o restante diferentes graduações, como: moda, letras, sistema de informação, física, matemática, química, artes visuais, artes cênicas, ciências sociais e educação física. As disciplinas lecionadas estavam diretamente relacionadas às suas formações específicas, o que possibilitou um grupo bastante diversificado. Com relação às séries que lecionavam no momento da pesquisa, 12% no Educação Infantil, 28% no Ensino Fundamental I, 28% no Ensino Fundamental II, 26% no Ensino Médio e 2% em Cursinho, Curso Técnico e Curso Superior. 71% lecionava somente na instituição na qual a pesquisa se realizou e o restante também lecionava em outras instituições. Com relação ao tempo docência, 23% 1 a 2 anos, 18% de 3 a 5, 29% de 6 a 10, 24% de 11 a 15 e 6% de 16 a 20 anos. Com relação à formação em arte, 76% não possuía nenhuma, 65% nunca havia feito teatro, 65% já havia lido peças teatrais e 71% gostava de escrever diferentes tipos de textos.

Investigamos a seguinte hipótese: tornar o professor(a) consciente, através do ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar, pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência?

Esta pesquisa, que se configura como uma investigação-formação, teve como base a retomada de lembranças sobre os professores com os quais os participantes conviveram, recriadas na exploração teatral. As propostas desenvolvidas tendo a história de vida dos estudantes/professores como possibilidade de reflexão e formação do professor são inúmeras e caminham por diferentes percursos, mas em todas elas temos a referência das experiências vividas como fonte de reflexão.

A escolha pela improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de encenação do mesmo.

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Como sugere Larrosa¹, na epígrafe, somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece. (PASSEGI, 2011, pág 147)

A possibilidade de falar sobre suas experiências, sobre as lembranças de seus professores permite ao aluno/professor dar sentido ao vivido. Entendemos que ao se recordar de situações passadas, como aluno, será possível perceber aspectos passados que constituíram a imagem docente.

Como nos fala Passegi, a percepção desta história não é fixa, imutável, o que dá sentido ao processo de revisita-la. Entendemos que neste olhar para os professores com os quais conviveu, este grupo de alunos/professores poderá fazer escolhas, repensar práticas, reelaborar a maneira pela qual se vê professor.

A reflexão sobre seu processo de formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela conduz progressivamente o sujeito a questionar-se sobre sua visão do humano em sua dimensão terrestre (de que é feito o humano?) e em sua dimensão cósmica (o que é a humanidade?). Essa dupla dimensão tem o efeito de clarear a atitude do sujeito a respeito da aprendizagem e das atividades educativas. (JOSSO, 2010, pág. 190)

ela opção de trabalharmos com a improvisação teatral, em todo o processo foi dada uma grande importância para a expressão do corpo. Para tanto, foram estabelecidas propostas que exploravam o contato com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, permitindo um maior conhecimento e domínio das possibilidades expressivas corporais.

O trabalho corporal esteve estruturado com três enfoques: o de conhecer melhor as possibilidades expressivas individuais, o de se relacionar coletivamente pelo corpo e o de expressar as memórias docentes corporalmente. Para tanto realizamos diversas propostas no decorrer dos encontros.

No momento que exploramos a relação dos professores com objetos, iniciamos o trabalho corporal pelas mãos. Foi solicitada a percepção das formas corporais de cada participante, que ocorreu pelo toque e pelo olhar. Na continuidade, foram observadas as mãos dos colegas e foram criadas diferentes formas corporais, em grupos que aumentaram gradativamente, até que se tornasse um único grupo. Estas propostas, além de explorarem o contato entre os participantes, por meio de seus corpos, também intensificou a percepção das múltiplas formas corporais que nosso corpo pode assumir. Parte destas formas pode ser vistas nas imagens abaixo².

1 - Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa (Jorge Larrosa).

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

EXERCÍCIO DE CONTATO PELAS MÃOS REALIZADO NA UNICAMP.



A possibilidade do toque nas mãos do colega permitiu a percepção de aspectos de si e do outro até então desconhecidos. Nos comentários, dos alunos de graduação, sobre este momento do encontro, diversos participantes relataram a observação das diferenças de temperatura e textura da pele, assim como do tamanho das mãos. Pelo fato de ter sido solicitado que todos fizessem a proposta de olhos fechados, muitos não sabiam de qual pessoa se aproximavam, o que deu a chance de descobrir uma nova maneira de se conhecer.

Conforme foi solicitado que incluíssem também os pés e que a dupla fosse se aproximando de outra dupla e, novamente o quarteto de outro quarteto, novas formas corporais foram criadas, na mesma intensidade de que novas formas de aproximação foram permitidas. A aproximação corporal permitiu ao grupo descobertas sobre cada participante. No decorrer de todo o processo foram feitos depoimentos sobre esta outra forma de conhecer estes colegas com os quais cada um já convivia.

1 - As duas primeiras imagens são do grupo de alunos da UNICAMP e a terceira da FAACG.

EXERCÍCIO DE CONTATO DE MÃOS E PÉS REALIZADO NA UNICAMP



Foi prazeroso para a maior parte dos participantes estar no meio do “bolo” formado pelo grupo. Observaram o quanto este contato corporal é incomum, fazendo referências a muitas situações cotidianas nas quais as pessoas sentam longe umas das outras, como em palestras, cinema e mesmo na sala de aula. Uma aluna que já é professora comentou que a diretora da escola onde ela trabalha disse que a demonstração de afeto deve ter a distância de um braço, orientação que ela desconsidera, continuando a abraçar e beijar as crianças.

Outra aluna que é professora volante, na Educação Infantil, relatou a situação de ter substituído uma professora, brincando com os alunos, propondo atividades corporais, o que gerou por parte do grupo demonstrações de afeto, que não ocorrem com a professora de classe. Comentou do quanto esta atitude de proximidade incomodou a professora e que ela procura não perder esta forma de atuar, apesar do desconforto causado entre as professoras.

Estes dois exemplos demonstram a dificuldade de manter o corpo presente na educação escolar. E estamos nos referindo a escolas de educação infantil e primeiros anos do fundamental I.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

EXERCÍCIO DE CONTATO PELAS MÃOS REALIZADO NA FAACG.



A tranquilidade no toque para o grupo de professores não foi a mesma que para o grupo de alunos. Foram feitas algumas brincadeiras com o fato de dois professores homens terem sido dupla, tendo que tocar suas mãos, causando certo incomodo. Observamos o quanto esta dificuldade do toque corporal se deu com relação aos homens, já que nenhuma mulher se importou com o fato de dar as mãos para outra mulher. Comentamos o quanto este incomodo é cultural, do quanto os homens são educados a não se tocarem.

Um professor comentou que se sentiu constrangido com a proposta, não pelo fato de tocar alguém do mesmo sexo, mas por ser uma exploração das mãos dos outros, que não era um simples tocar, mas um conhecer pelo contato corporal. A observação do professor demonstra o quanto esta proposta pode possibilitar uma maior intimidade entre os participantes.

Também foi considerado o prazer de estar de olhos fechados, permitindo adentrar neste espaço, do toque, do contato, da dança das mãos.

Foi ressaltado por uma professora o fato de que a integração sentida quando estava na dupla, a harmonia pelo contato e pelo dançar com as mãos, se perdeu em parte quando foi para o grupo, por ter momentos nos quais ela se sentia atravessada, com toques que eram mais agressivos, menos suaves.

Este comentário da professora nos remete a reflexão sobre as relações que podemos estabelecer entre esta percepção do trabalho com as mãos e com o corpo e da situação na qual trabalhamos coletivamente, do quanto pode ser mais fácil trabalhar em dupla, pois é mais tranquilo se mostrar, dialogar, e esta dificuldade aumenta quando são grupos maiores, pois são muitas as formas de se posicionar.

Dos elementos do cenário, optamos por trabalhar com os objetos, pois a exploração corporal dos mesmos, recriadas pela exploração teatral, possibilitaria a observação da simbologia de cada um. Os objetos que compõe o cenário, também compõe o espaço da sala de aula e os muitos espaços nos quais ocorrem as relações entre professor e aluno, interferindo na maneira pela qual estas relações entre alunos e professores se estabelecem.

Os muitos sentidos que os objetos podem tomar foi o que nos fez escolher trabalhar com eles com relação a abordagem do cenário.

Quanto mais simples e inserido na vida cotidiana, mais o objeto fala ao espectador por meio de metáforas. Objetos facilmente reconhecíveis, que toquem a memória do espectador, convidando-o a usar a sua imaginação, a construir a sua própria história durante a encenação. Segundo Arnheim “é evidente que o próprio objeto determina apenas um mínimo de aspectos estruturais, requerendo assim “imaginação” no sentido literal da palavra – ou seja, a capacidade de transformar as coisas em imagens.”(D´AVILA e CINTRA)

Fizemos a escolha por trabalhar apenas com um dos elementos que pode construir o cenário, pela possibilidade de explorá-lo corporalmente.

O trabalho com os objetos aconteceu na primeira metade de uma sequência de propostas nas quais foram abordados outros aspectos do fazer teatral e das situações escolares, tendo, em todos eles, a figura do professor como foco.

Foi solicitado que cada participante se lembrasse de um professor e o associasse a um objeto. Depois de feita esta associação e do desenho deste objeto, os participantes realizaram estas mesmas formas com seus corpos.

A diversidade de objetos e as razões pelas quais estas escolhas foram feitas, permitiu que se refletisse sobre aspectos marcantes dos professores, que, muitas vezes, são ignorados ou desconsiderados como parte da docência.

Nos grupos pesquisados, os objetos escolhidos foram:

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

TABELA DE OBJETOS UNICAMP

OBJETO	MOTIVO DA ESCOLHA
Um círculo	O professor sempre falava que a classe era uma unidade, da qual ele fazia parte.
Uma xícara de porcelana	Por ser frágil, um tesouro para cuidar e escutar, entre a insegurança e a vontade.
Uma linha com altos e baixos (parecida a linha de uma máquina que controla o coração)	Vários professores com seus picos de monotonia e/ou excitação.
O palco	Pela lembrança do professor de artes, que ela aprendeu a respeitar e admirar.
Uma bússola	Professor de história, que dizia ser necessário sulear a vida, a história.
Um cigarro	Professor magro e que fumava muito.
Uma régua	Professor alto e imponente.
Ferro quente em pele molhada	Pela agonia da professora de francês quando não conseguia se comunicar, embora fosse alta, magra, esguia, ficava comprimida.
Pão	Professora grande e acima do peso, seu pé parecia um pão dentro da sapatilha.
Um amontoado de círculos em movimento	Pelos movimentos dos cabelos da professora e também o movimento dela.
Tablado da sala de aula	Pela relação impessoal mantida com os alunos.
Formas geométricas, triângulo e circunferência.	Professora de geometria.
Um pentágono	Por ser uma forma que guarda uma infinidade dentro de si.
Uma lâmpada	Professora tinha o quadril bem largo e o tronco fino e que era inteligente e iluminava com seus conhecimentos.
A palma da mão aberta, com uma veia (monumento da Memorial da América Latina)	Professor que passou o ano dizendo que os alunos deveriam ler “As veias abertas da América Latina”
Uma fantasia de palhaço	Professora que se fantasiou de palhaço para o aniversário da aluna.
Globo terrestre	Professor de geografia que era gordinho e suave muito.
Uma chaminé	Professora fumava muito.
Almofada, retângulo	Professor sorridente, grande e aconchegante.
Batata	Dois professores que se chamavam batatinha.
Um diploma, uma mesa com potes de lápis e uma lousa atrás.	Descrição da profa. – Braços abertos, sorriso, sol, festa, beijo, feliz, educada, amorosa, cabelos curtos e pretos, bem arrumada.
Agasalho Adidas	Professora de Handebol que só usava agasalho Adidas
Quadro da Mona Lisa	Professora elegante, séria, cabelo solto, amável.
Uma curva para baixo	Pelo cabelo da professora que fazia este desenho.
Um limão	Professora da 1ª série que traumatizou.
Uma cebola	Professora que fazia bastante coisa.
Um coçador de costas de madeira	Professor alto e bem magro, com cara de coisa fora de uso, antiquada, decadente. Era um professor conservador que tinha todas as aulas anotadas em caderninhos amarelados e as repetia há décadas, sem mudar uma vírgula. Era um homem muito inteligente, mas inflexível e rígido.
Um cacto.	Uma pessoa misteriosa, diferente e até mesmo estranha. Era rígido, duro e ao mesmo tempo um excelente professor. Parecia que não tinha vínculo com ninguém, ao mesmo tempo eu sempre o admirei muito.

TABELA DE OBJETOS UNICAMP

OBJETO	MOTIVO DA ESCOLHA
Jóias, anéis	Professora muito chique.
Um coração	Professores que demonstravam paixão pelo que faziam.
A flor amarílis	Professora alta, magra, linda, com cheiro agradável e voz suave.
Régua	O professor do 9º ano utilizava uma régua grande, grossa e de madeira para representar as figuras, contas e até mesmo para silenciar a sala quando estava muito barulho.
Um pincel e uma palheta	Pela professora ter deixado os alunos pintarem na parede para os auxiliar na lembrança de fórmulas. A aluna gostou de ter deixado sua marca na escola.
Um óculos	Pelos óculos enormes de um professor.

No grupo de alunos, dos 19 objetos escolhidos, 7 se relacionam à forma física do professor, 4 se relacionam ao aprendizado possibilitado pelo professor e 8 se relacionam ao vínculo estabelecido com o professor. No grupo de professores, dos 15 objetos escolhidos, 8 se relacionam à forma física do professor, dois se relacionam a objetos utilizados pelo professor, 3 se relacionam ao vínculo estabelecido com o professor e 2 se relacionam a forma de agir do professor, o que pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA DE OBJETOS AGRUPADOS - UNICAMP

RELACIONAM-SE À FORMA FÍSICA DO PROFESSOR	RELACIONAM-SE AO APRENDIZADO POSSIBILITADO PELO PROFESSOR	RELACIONAM-SE AO APRENDIZADO POSSIBILITADO PELO PROFESSOR
Um cigarro	O palco	Um círculo
Uma régua	Uma bússola	Uma xícara de porcelana
Pão	Formas geométricas, triângulo e circunferência.	Uma linha com altos e baixos (parecida a linha de uma máquina que controla o coração),
Globo terrestre	A palma da mão aberta, com uma veia (monumento da Memorial da América Latina)	Tablado da sala de aula
Uma chaminé		Ferro quente em pele molhada
Almofada, retângulo		Um pentágono
Um amontoado de círculos em movimento		Uma lâmpada
		Uma fantasia de palhaço

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

TABELA DE OBJETOS AGRUPADOS - FAACG

RELACIONAM-SE À FORMA FÍSICA DO PROFESSOR	RELACIONAM-SE AO VÍNCULO ESTABELECIDO COM O PROFESSOR	RELACIONAM-SE A FORMA DE AGIR DO PROFESSOR	RELACIONAM-SE A OBJETOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR
Agasalho Adidas	Um limão	Uma cebola	Régua
Quadro da Mona Lisa	Um coçador de costas de madeira	Um coração	Um pincel e uma palheta
Uma curva para baixo	Um cacto.		
Jóias, anéis			
A flor amarílis			
Um diploma, uma mesa com potes de lápis e uma lousa atrás.			
Batata			
Óculos			

Dos 34 objetos escolhidos, somando-se os dois grupos, somente oito fazem referência a objetos presentes no cotidiano escolar. É clara a força da aparência física dos professores lembrados, no caso dos alunos da UNICAMP, 37% e dos professores da FAACG, 50%. Em muitos destes casos, a referência não é feita somente à lembrança visual, mas também ao cheiro da professora ou ao movimento corporal. Dois dos objetos fazem menção aos cabelos das professoras e dois ao cigarro fumado de forma excessiva. Três professores se recordam das roupas utilizadas por seus professores, enquanto nenhum aluno faz menção a este aspecto. Quatro alunos escolhem aspectos que dizem respeito ao aprendizado possibilitado pelos professores, sendo que dois deles são referências diretas à disciplina lecionada (formas geométricas e livro indicado pelo professor) e dois são referências ao aprendizado que a disciplina possibilitou na forma de ver o mundo (experiência de atuação teatral e a percepção da história mundial do ponto de vista do hemisfério sul). Onze dos objetos escolhidos se relacionam ao vínculo estabelecido com o professor.

Dentre os objetos escolhidos, 14 ou 42% são escolhas que refletem uma lembrança positiva, seja pela admiração ao professor, seja pelo relacionamento positivo ou por sensações agradáveis suscitadas. Outros 42% são lembranças que remetem a característica do professor ou de suas ações, sem nenhuma expressão de ser uma lembrança positiva ou negativa. Duas lembranças ou 6% se remetem à fragilidade e três ou 9% expressam sentimentos ou opiniões negativas dos professores que motivaram a escolha.

É interessante observar a maneira como estes objetos irão interferir nas representações de professores feitas nas cenas improvisadas.

As cenas tiveram como proposição uma reunião de professores, com os integrantes assumindo corporalmente a forma do objeto escolhido. Este fato gerou alterações não apenas nos gestos dos participantes, mas também em sua forma de falar e, o que foi mais surpreendente, em suas opiniões. Os objetos falaram nas cenas, interferiram diretamente na forma pela qual o professor atuou. Cada grupo escolheu um tema para ser conversado, porém a forma como a cena ocorreria não foi definida previamente.

Todo este processo possibilitou atualizar a lembrança deste professor, pois ao assumir a característica do objeto escolhido ficou mais presente a característica do professor lembrado.

2. Cenas realizadas na UNICAMP

A primeira cena é um conselho de classe no qual discutem a reprovação/aprovação de alguns alunos. As quatro assumem as posturas corporais dos objetos que escolheram, o que dá uma comicidade à cena e uma sensação de absurdo. Esta transformação também ocorre na forma de falar. Duas das professoras acreditam que o aluno deva ser reprovado e quase não são apresentados argumentos para esta escolha. Duas dizem que ele está aprovado na disciplina delas e a cena termina sem nenhuma definição.

No decorrer de toda a cena as participantes davam risada. Parte desta falta de concentração deve-se a dificuldade em participar de uma improvisação e pelo situação de exposição, já que enquanto os grupos improvisavam as cenas o restante dos alunos assistiam. Outro motivo para a risada era o fato da atuação de cada um estar engraçada, já que seus corpos e vozes se transformavam pela busca em se caracterizar conforme o objeto escolhido.

Porém, o que chama a atenção nesta cena é o descaso, a pouca atenção e preocupação que se tem com o aluno ser ou não aprovado, transformando uma reflexão muito importante dentro da situação escolar em uma discussão banal entre duas posições opostas, aprovar ou não, sem que nenhuma delas trouxesse qualquer argumento que explicitasse sua escolha ou que demonstrasse preocupação com a situação futura do aluno.

A segunda cena apresenta uma discussão sobre a formação das salas do ensino médio. O critério proposto para a divisão dos alunos por sala é, inicialmente, da capacidade de cada aluno, dividindo-os por alunos bons em uma sala e ruins em outra. Durante toda a cena existe a preocupação em omitir este critério para pais e alunos, buscando maneiras de que não descubram esta escolha. Os objetos escolhidos ficam presentes o tempo todo nos corpos das participantes. A aluna que havia escolhido um “amontoado de círculos em movimento” passa toda a cena girando no próprio eixo e ao redor das demais participantes. Seu movimento permanente ao redor do grupo faz com que ela também fale permanentemente, contestando os argumentos utilizados.

A terceira cena composta por quatro professores também discute a aprovação/reprovação. Nesta cena as formas escolhidas interferem significativamente na conversa, pois um dos professores assume a forma de uma bússola e faz com o braço uma seta, que se torna bastante acusadora. Outra professora fala ininterruptamente, característica do professor que ela representa. O objeto escolhido por ela foi o “palco” e sua postura de falar rápido e incessantemente pode estar relacionada ao fato do palco ser o espaço de fala quando estamos em uma apresentação teatral, enquanto o da plateia é o de silêncio. Estes dois personagens dão a dinâmica conflitante da cena, por estarem em permanente confronto.

Na discussão sobre aprovar ou não o aluno é mais presente as consequências desta escolha na pontuação dos professores ou outros aspectos referentes à imagem dos professores do que a discussão do aluno em questão. O aspecto da progressão continuada pontua toda a discussão, a possibilidade legal de reprovar o aluno e o quanto esta opção poderia atrapalhar a avaliação dos professores.

A aluna que havia escolhido como objeto o “globo terrestre” gira durante toda a cena e em um determinado momen-

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

to ela começa a girar para um lado e outro e cada vez que muda de direção no giro, muda de opinião. O “professor bússola” se utiliza de seu braço acusador para intimidar a fala das demais, mesmo quando não fala, já que aponta seu braço-seta na cara delas, fazendo com que elas recuem corporalmente e, conseqüentemente, tenham menos tranquilidade para opinar.

Os objetos escolhidos pelas participantes da quarta cena foram uma luminária, uma almofada, um armário fechado, ferro quente em pele molhada e formas geométricas. Assim que a cena começa, a “professora almofada” abraça a “professora luminária” e ela afirma não gostar que os alunos perguntem de sua vida. No decorrer de toda a cena a “professora armário fechado” permanece de costas e a que escolheu “ferro quente em pele molhada”, além de emitir um som que remete à sua escolha, tenta se comunicar e não consegue. No final da cena, a “professora formas geométricas” afirma ser necessário que eles discutam as relações entre professores e alunos e professores-professores, o que provoca uma resposta imediata da “professora luminária” de que a “professora-armário” nem fala, como poderiam conversar. Apesar da comicidade da cena, evidencia-se a dificuldade de comunicação dos professores entre si e a pouca disponibilidade em conversar com os alunos.

Na reflexão sobre esta cena, uma aluna pondera sobre a solicitação permanente feita aos alunos de que atuem como grupo, mas questiona o que fazemos como professores para ser grupo, grupo de professores e grupo junto com os alunos. Soma-se a esta opinião a reflexão sobre a falta de condições materiais para realizar um bom trabalho, incluindo a falta de tempo para trocar ideias com os outros professores, pelo tempo escasso de reuniões, de momentos nos quais possam se encontrar.

Outro aspecto comentado na reflexão sobre a dificuldade de comunicação entre os professores foi da importância do contato corporal. Certamente vale a reflexão sobre qual espaço existe dentro das escolas para o corpo, para que a comunicação se estabeleça para além do verbal.

A quinta cena discute a participação no desfile de 7 de setembro. Uma professora que assume a forma redonda de um vaso fala a todo o momento sobre como as crianças são bonitinhas, sendo favorável ao desfile. Sua fala é bastante infantilizada, os argumentos são banais e ela assume um tom de voz que reforça a ideia dela ser tola. As outras professoras dizem não gostar do desfile, não fazer sentido. Uma professora opina sobre a necessidade de consultar as crianças e sua sugestão é rebatida com a opinião de que as crianças precisam primeiro aprender a cantar para poder depois opinar. Não há, também nesta cena, qualquer opinião que apresente uma reflexão sobre a escolha de manter ou não o desfile, nenhuma reflexão sobre o sentido de tal atividade na formação escolar. Decidem no par ou ímpar.

Apesar das escolhas dos objetos terem sido, em boa parte, movidas pela admiração aos professores, no momento da representação na qual atuam como professores, a banalização dos mesmos é marcante. Os professores apresentados nas cenas são pessoas que não refletem, que quase não se preocupam com os alunos, que decidem na sorte sobre as escolhas pedagógicas.

Ao final da reflexão sobre os objetos escolhidos e cenas realizadas foi comentado por parte dos alunos sobre o quanto os professores são marcantes na vida de um aluno e da pouca noção que a maioria dos professores possui deste fato.

3. Cenas realizadas na FAACG

A primeira cena discutiu o uso de uniforme e as opiniões foram diretamente influenciadas pelo objeto escolhido, de tal forma que o professor que havia escolhido uma flor, opinava que o uniforme fosse colorido e o que havia escolhido uma régua tinha opiniões bastante rígidas e moralistas, afirmando que as mulheres deveriam usar burcas. A opinião que prevalece é de que as meninas utilizem saias e os meninos gravatas, em uma referência a padrões de filmes ingleses, que fogem completamente ao uniforme brasileiro. O “professor-régua” é ignorado em suas opiniões, entretanto vale questionar qual opção é mais absurda, considerando o clima e as condições econômicas de nosso país.

A segunda cena discutiu a participação da família na escola, uma professora que havia escolhido uma nota musical cantava o tempo todo e opinava que a família deveria estar sempre na escola, no cotidiano, no lanche, no pátio. Outra professora que havia escolhido o quadro da Monalisa permanece rígida o tempo todo e embora concorde com a importância da participação da família, não está de acordo com a presença dos familiares na escola.

A terceira cena discutia a opção de cantar o hino no sete de setembro e um dos professores dizia que tinha que cantar, ressaltando a importância de que os alunos cantassem em sol e não em dó. Outro era da opinião de que o mais importante era que os alunos entendessem o sentido do sete de setembro ao invés de cantar. Os objetos representados interferiram na maneira de falar e no tom de voz.

A quarta cena discutiu o uso de câmeras na escola. Uma professora que tinha como objeto um óculos enorme opinava, a todo momento, que seria ótimo, pois assim poderiam olhar mais o que os alunos faziam, discutir com eles estas imagens. As outras três professoras eram contra, uma delas achando um absurdo algo tão coercitivo. A professora que escolheu “um coçador de costas” assumiu um tom de voz muito mais sério e uma rigidez muito maior que a dela.

Ficou muito claro o quanto os objetos interferiram nas opiniões dos professores em cena. Os temas escolhidos ou já foram temas importantes na escola ou ainda são.

Nas cenas apresentadas pelos professores, embora também tenha sido difícil manter a concentração das cenas devido às formas assumidas, o que deu uma grande comicidade, os temas debatidos foram com mais argumentos, não ocorrendo tanta banalização das opiniões dos professores.

A forma pela qual os participantes se apropriaram dos objetos em cena, embora tenha trazido a característica do objeto, nem sempre trouxe a característica do professor que motivou a escolha. As características menos evidentes nas cenas e relatadas como motivo das escolhas do objeto, foram aquelas que expressavam o carinho do professor, a docilidade, o cuidado.

Nos dois grupos foi possível observar a interferência da representação dos objetos na maneira de perceber o professor, suas opiniões e seus posicionamentos. A observação dos objetos do cenário cotidiano de professores e a criação experimentada pela improvisação permitiram nova abordagem para a reflexão sobre a imagem docente.

A diversidade de imagens expressas na representação dos objetos e as posturas assumidas nas improvisações permitiram aos dois grupos a ponderação sobre quais escolhas fazer, quais imagens assumir, dentro do espaço que podemos escolher, mesmo que não seja tudo o que será percebido pelo aluno, afinal os muitos sentidos que podem ser dados pelos alunos com os quais nos relacionamos não estão sob controle de qualquer professor.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D´AVILA e CINTRA. Teatro de objetos, uma prática contemporânea do teatro de animação. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais/61_teatro_de_objetos_uma_pratica_contemporanea_do_teatro_de_animacao.pdf

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. Revista Educação Vol. 34, No 2 (2011) Dossiê - Pesquisa (Auto)biográfica e Formação.

Fui eu quem viu o bem-te-vi, um encontro com a infância e sua experimentação musical¹

Mara Lúcia Finocchiaro da Silva

Educadora desde 1983, Orientadora Pedagógica do Município de São Bernardo do Campo, SP.

Mestranda do Instituto de Artes- SP- UNESP/ 2013.

e-mail: marafinocchiaro@hotmail.com

RESUMO: Esta reflexão sobre a música na infância tem sua nascente nas observações realizadas em uma turma de 5 anos de uma escola pública no município de São Bernardo do Campo, SP. A intenção foi recolher cenas preciosas nas rodas de música realizadas com muito encantamento pela professora e pelas crianças. As cenas escolhidas e embasadas em Georges Snyders, Jorge Larrosa e teoria sócio-cultural elevam nosso pensar sobre outras formas de estabelecer relações e produzir conhecimento, invertendo a lógica da diretividade, do movimento repetitivo, ouvindo, considerando as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura.

Palavras-chave: Educação musical. Educação infantil. Musicalização.

ABSTRACT: This reflection on the music in childhood has its source in the observations made in a class of 5 years at a public school in São Bernardo do Campo, SP. The intention was to collect precious scenes the wheels of music performed with great delight by the teacher and the children. The scenes chosen and based on solid Georges Snyders, Jorge Larrosa and socio-cultural theory elevate our thinking about other ways to establish relationships and produce knowledge, reversing the logic of directivity, repetitive motion, hearing, considering children as active subjects and producers culture.

Keywords: Musical Education. Childhood Education. Musicalization.

Vai, vai com o vento, sai deixa lento... Que o vento leve, a brisa deixa voar...

A brisa leve, o vento deixa no ar...

Bem-te-vi, que ouvi cantar bem alto e em bom som.

Acordei sem ver se era quem te viu ou quem te vê...

Só o vi na sombra fresca falar em meu tom...

Eu bem vi que lá podia musicar a vida inteira que ouvi... Fui eu quem viu o bem-te-vi...²

1 - SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro. Fui eu quem viu o bem-te-vi: um encontro com a infância e sua experimentação musical / Trabalho de Conclusão de Curso. FEUSP. São Paulo, 2011. 94 p.

2 - Versos da Canção "Pipa" de Larissa Finocchiaro e Bruno Conde contida no CD Prisma, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=c2RNmWQI4Ik>.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Esta pesquisa convertida em texto teve sua nascente no desejo paciente-impaciente de ver mudanças no mundo, especialmente, no mundo escolar. Ele se origina no acompanhamento realizado, por mais de uma década como orientadora pedagógica, à rede municipal de ensino, onde encontrei muitos cenários frios e áridos, desencantados de mudanças e afetos, mas, garimpei a preciosidade de vida musical numa turma de crianças com 5 anos, coordenada por uma professora que ousava experimentar propostas com a linguagem musical. O trabalho pretendia recolher possibilidades com a linguagem musical e, mais tarde foi possível anunciá-las aos professores da rede através da publicação em mídia, idealizada pela instituição onde cursei o lato sensu.

Para compor o cenário musical a ser estudado, considerando os princípios éticos e reverenciando a infância, criei uma forma de comunicar as crianças da minha intenção de conhecê-las. Combinei com a professora que escreveria e-mail para a turma, cartinhas semanais que renderam muito além do primeiro contato.

OLÁ MARA!

ADORAMOS RECEBER SUA CARTINHA PELO COMPUTADOR. DESCOBRIMOS QUE O COMPUTADOR DA ESCOLA TEM UMA SENHA E VAMOS GUARDAR SEGREDO. VOCÊ PODE FAZER VISITAS NA NÓSSA SALA QUANDO QUISER. GOSTAMOS MUITO DE MÚSICA E DE INSTRUMENTOS MUISCAIS, PRINCIPALMENTE DE CANTAR E DANÇAR.

Esta relação respeitosa foi alimentada pela professora e pela turma, que me ofereciam banquetes afetuosos desenhados na lousa, muitos escritos, portando meu nome, recadinhos amorosos todos os dias em que lá estava.

Segundo Pinto (1997), uma reflexão sociológica requer que se desconstruam imagens estereotipadas e mitificadas acerca da infância: uma infância única respondendo aos limites da faixa etária. O conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal e com status de menoridade, carente, sem condições, um infante, sem voz. É preciso olhá-la como um ser dotado de competências, capaz de ter iniciativa e autonomia; as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, são capazes de expressá-los, desde que tenham escuta para isso.

A primeira dica da própria turma foi que gostavam muito de cantar e de dançar e, por vezes, afetados pela proposta, também me envolviam nas suas atividades musicais, tomando-me pela mão e retirando-me do papel da observadora neutra. Foi impossível assegurar a neutralidade, diga-se, de passagem, não desejada a priori, porém eu queria interferir muito pouco no contexto para poder apreciar, registrar, eu diria, degustar aqueles momentos preciosos. Barros (1998, p. 37) esclarece: “Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender mas para incorporar. Entender é parede: procure ser uma árvore.”

A pesquisa constituiu-se da absoluta necessidade de poetizar a própria existência, diante da entrega às situações sonoro-musicais da turma. Em princípio, os olhos apaixonados percorreram as propostas inovadoras planejadas para as rodas semanais de música e embargada em poesia, a escrita surgiu recheada de afetos e encantos. A contribuição acadêmica poderia ser a de estar no mundo como o poeta, levando ao mundo as alegrias das sonoridades recolhidas: “[...] E achava mais importante fundar um verso do que uma usina atômica!”. (BARROS, 1998, p. 65)

A sequência de propostas da professora incluía o trabalho com situações de experimentações, reflexões e apreciações com as crianças, com muito empenho, estudo e planejamento prévio, onde se percebia que a intencionalidade estava presente. A situação de pesquisa com as crianças mencionada abaixo revela que as crianças colocaram em jogo o que já sabiam, mostrando confiança de falar com a professora, com os colegas, conversando sobre suas ideias. É perceptível a relação de respeito, a ética que regava a relação.

A primeira situação observada foi o convite feito às crianças para discutirem o conceito de música, pensando, falando e cantando o que tinham encontrado nos livros já separados da biblioteca sobre o assunto. O corpo falante e vibrante contava e narrava o conceito, os sons explorados juntos e separadamente, as alegrias, os risos, o reconhecimento da importância de explorar o corpo, a expressão, a curiosidade e a alegria. Cabe ressaltar as palavras de (SNYDERS, 2008, p.16): “Falo e falarei sem cessar da alegria, mas não me refiro de forma alguma a uma satisfação piegas; a alegria cultural não diz respeito a uma cultura de água de rosas, à consciência tranquilizada”.

A alegria, a veia identitária sonora do grupo, o movimento corporal que acompanha os ritmos, os risos, o samba, os sons explorados e sentidos, tudo esteve num grande caldeirão cultural, incendiando possibilidades e maneiras de ver, tocar e sentir as coisas do mundo.

A proposta era entender o conceito de música e inicialmente pensaram o que produz som, expandindo para além da “boca”, que foi a primeira resposta; perceberam que o movimento é necessário para haver som e, depois avaliaram que a música é a arte de combinar sons. Na exploração sonora de pés, estalidos de boca e mãos as crianças descobriram os sons mais graves, agudo, fortes, fracos, os tempos; ao mesmo tempo ali se acenava a emoção, a alegria e as reflexões sobre o que sentiram e fizeram. Uma prática comum da professora era refletir posteriormente às ações, inclusive sobre os pensares ocorridos durante a atividade. A música apresenta-se como possibilidade de potência à autoria infantil, potência de sentir coisas não sentidas, de pensar coisas não pensadas, de contagiar-se e refletir sobre isso tudo. A escola pode ser alegre, lugar em que as crianças e as professoras podem gostar de estar, em que o meio favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.

As crianças ouvem uma música folclórica “Quem te ensinou a nadar” e acompanham cantando. Seus corpos se expressam em movimentos coordenados, contagiados, balançam, gesticulam como se estivessem nadando e mergulhando... Quem te ensinou a encantar?

- Criança1. Eu adoro música!
- Professora. [...] Eu vi uma música quase igual, só que os peixes não vão ensinar mais o marinho, é a lavadeira!
- C. [risos]
- P. Os peixes vão ensinar a lavadeira a lavar! Olha que legal! É a faixa 33. É a mesma música, é o mesmo arranjo musical, mas em vez deles falarem marinho, eles chamam a lavadeira e perguntam pra ela quem ensinou ela a lavar.
- C. [risos]
- P. É! Vamos escutar, oh!

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

- C. [crianças escutam, riem, batem palmas sozinhos ou com colegas].
- P. Olha que rápida! Não é engraçada?
- C1. É!
- C. De novo, de novo!!

Este trecho do dia nos parece inusitado: as crianças desejam o encontro com a mesma música... Novos encontros com a alegria! Este reviver faz com que encontrem novamente o inusitado, o descoberto que agrada e reafirma que as coisas podem ser mais contagiantes na escola.

Com Mello (2009, p.166) nos aproximamos da seguinte ideia:

Em outras palavras, vamos percebendo que as crianças não são mudas, telepáticas. Elas se tornam... são forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola, que produzem pessoas padronizadas, uma vez que a escola, de um modo geral, só procura e respeita o igual e disciplina ou expulsa todas as características humanas que não sejam as ditas produtivas.

A próxima atividade observada diz respeito a uma percepção sonora, chamada pela professora de “Detetive dos sons”. Muitos sons naturais foram ouvidos e adivinhados, além de outros gravados na escola para descobrir e adivinhar.

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam. (BARROS, 2004).

Mello (1999, p.7) defende a ideia de que os motivos e os interesses das crianças são criados socialmente e não podem ser considerados como naturais, são aprendidos e podem ser modificados. A partir daí, uma nova questão se coloca: como provocar na criança o surgimento de novos motivos ou interesses de tal forma que ela possa ampliar suas necessidades de conhecimento para esferas de atividade não experimentadas?

Para Salles, 2002, a atividade criadora influi diretamente na qualidade da percepção da criança, tornando-a mais atenta aos sons [...] inversamente, a percepção de sons também influi na atividade criadora, na medida em que fornece a ela novos materiais e recursos. Estas ideias reafirmam a importância do papel da escola na ampliação do conhecimento, das experiências sensíveis que afetem os sujeitos.

Carrinhos de sons, dia de experimentar objetos sonoros!

- P. Vamos lá? Este é o carrinho... Todos os tipos de coisas que eu fui encontrando fui colocando aqui. [...] O objetivo é produzir som [...].
- [Quase todos comentam com colegas, mostram-se ansiosos e movimentam seus corpos nesta expectativa.]

As coisas jogadas fora por motivo de traste são alvo da minha estima. Prediletamente latas... (BARROS, 2007, p 47)

- Olha que legal! Faz aí!
- P. No dente! Mostra pra Mara! Vamos tirar uma foto!
- C. [o corpo acompanha os ritmos percebidos e criados... a cantoria chega]
- C6. Ô prô, oh!!
- C. [buscam ritmos na latinha e chegam os passos de samba...]
- C. [sons da garrafa, das caixas, extraídos e comentados com euforia]
- P. Faz de novo, faz!
- C. [A sonoridade se alterna, mais grave, mais agudo, mais rápido, mais lento, timbres vários, sons se combinam sempre com a presença corporal e o riso. A alegria foi tocada neste momento. Os corpos dançam com a sonoridade explorada com grande empolgação].
- C6. [Explora sons diversos nos canos...].
- C. [Crianças combinam sons mais graves e agudos juntos, variando o bater na caixa em vários lados. Alguns se aproximam do som do tamborim...descobrem o som do chocalho...som do conduíte grave...].
- C9. Eu arrumei uma bateria!!!! Eu arrumei!!

Se a criança não for estimulada a observar coisas diferentes, a brincar com objetos diferentes, a ouvir sons diferentes, a pegar objetos que têm formas, cores, tamanhos, texturas diferentes, se ninguém falar com a criança, ela não desenvolverá seu raciocínio, sua linguagem, suas capacidades de ouvir, prestar atenção, lembrar e até de gostar das coisas. (MELLO, 2003. p. 6)

A situação de experimentação torna-se um espaço de pesquisa, improvisos que se constituem como uma usina do conhecimento que se apresenta à criança e ao professor. A busca de exploração... os olhos atentos e corpos excitados, os movimentos em direção aos objetos que a professora apresentava transfigurou o tônus: a expressão facial, corporal, a alegria convertida em movimento e riso. As crianças passam a atentar-se a sons, desfilam sons uns depois dos outros como forma de construção musical, depois buscam transformá-los. (SALLES, 2002, p.119).

- C. [Buscam ritmos na latinha e chegam os passos de samba...]
- C. [Sons da garrafa, das caixas, extraídos e comentados com euforia]
- P. Faz de novo, faz!

Os sopros...

[...] A gente estudou no Colégio que vento é o ar em movimento. E que o ar em movimento é vento. Eu quis uma vez implantar uma costela no vento. A costela não parava nem. Hoje eu tasquei uma pedra no organismo do vento. Depois me ensinaram que vento não tem organismo. Fiquei estudado. (BARROS, 2007, p.37)

- P. Agora é de outra família que nós vamos falar. Esta família não tem corda. Não usa cordas para produzir vibrações dos sons. É outro tipo de estímulo. Agora vocês vão descobrir! Faixa 25 chegando no pedaço...

A professora oferece a complexidade da língua... Não poupa as crianças de um vocabulário integral: vibrações dos sons. Acredita nelas! É impressionante o fascínio das crianças pelas imagens mostradas no livro. Sopram alegrias!!

- P. Abrindo bem o ouvido...
- C. [Movimentos imitando a posição de flauta, corpo flauteado] [assobios acompanhado a música]
- [...]
- C2. A flauta!
- C4. A flauta! Que tá ali!!!
- C5. É soprar que faz barulho!!

[...] Seu canto é o próprio sol tocado na flauta! (BARROS, 1998, p.35)

As crianças trazem seus sopros para interagir com a professora... Uma canção improvisada se instala... A querência da proposta significativa... Quantas outras crianças estariam a pedir este feito?

Os improvisos instrumentais também podem começar desde que consigam tocar o mais simples instrumento de percussão. Deriva-se a ideia de que as situações de improvisação podem se constituir como meios significativos de aprendizagem e, portanto, é preciso valorizar a criação musical na iniciação e formação musical das crianças. (SALLES, 2002).

- P. Clarineta
- C1. Ehhh
- P. Saxofone
- C1, Ahhh
- P. Trompete
- C. Ehhh
- P. É tem vários!! Sax, saxofone

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

- C...Ah!
- P. A tuba!
- c. Ehhhh
- P. A trompa
- C. Ahhhhh
- P. O trombone
- C. Ehhhhh

[...] Esse encontro não é nem apropriação nem um mero re-conhecimento no qual se encontra o que já se sabe ou o que já se possui, mas um autêntico face a face com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido [...] (LARROSA, 1998, p.85)

Neste trecho acima a relação entre professora e crianças é uma experiência de troca afetiva e desejo pela experiência estética. Querem apreciá-lo, degustá-lo, querem a experiência estética completa. A inteireza. Segundo Gobbi (2007) aproximar as crianças de inúmeras sensações e emoções sempre mais apuradas, organizar com elas espaços de expressão, apurar observações e explorações polisensoriais ajustadas à curiosidade e conhecimentos é uma das condições para potencializar a expressividade saindo das vestes rígidas do cotidiano, contemplando as crianças, suas culturas e criações.

- P. Nossa! O som do pandeiro empolga!!! Não é mesmo? O som do pandeiro empolgou a galera! Já vi que logo que começou o som... (...)
- C5. O pandeiro é instrumento!
- C6. Ele tem som.
- P. Mas não é com o sopro que se faz, V. com certeza.
- C2 e C5. Faz sacudindo!
- P. É a família dos instrumentos de percussão. Percussão, o que é isso????
- C1. É a batida!

É impossível descrever a empolgação das crianças; suas vozes são legitimadas. Era o menino e a alegria... O desejo de querer estar ali... O encantamento, a alegria cultural na escola.

O entusiasmo docente... Falemos dele e de sua explosão nas situações com as crianças. Seria o arrebatamento, motivação que impele a fazer algo... O que motiva esta professora a educar de forma tão intensa e alegre? A professora afeta e é afetada pelo ato de educar. Não realiza nenhum ato sem paixão, envolvimento e inteireza. Está sintonizada com os afetos infantis... Interpreta as expressões, fala sobre elas. Provoca diálogos sobre as produções sonoras, as torna

visíveis. Há intensidade e engajamento nas suas ações... Ela saboreia a experiência de estar com as crianças e seus inusitados. A professora se sente recriando e reconstruindo, encontrando com o desconhecido; há movimento no seu ato de educar. Ela desnaturaliza os cenários cristalizados na escola, entende seu papel e se regozija com seu fazer. Regozijo este definido como “a emoção que acompanha o mais alto grau de consciência, o estado de espírito que nasce da experiência de realizar as suas potencialidades”. (GOBBI, 2007, p. 43). Aqui se observa a intensidade do encontro entre professora e crianças na arte de educar. Estes episódios com a música são amostras deste enlace da professora com a alegria de ser uma educadora, que se expande também em outros contextos de aprendizagem e reflexão com as crianças, para além das rodas semanais de música. Esta professora ensina que como educadora se deixa afetar, maravilhar-se com a produção das culturas infantis. Esta capacidade tem a ver com a forma de olhar e surpreender-se a cada momento com o que as crianças provocam. Está presente a ideia de que as crianças criam, se expressam de inúmeras formas e isto encanta a professora e a quem pode presenciar as cenas.

A emoção musical não ocorre apenas no primitivo, na obscuridade de um inconsciente primitivo, quando a música toma conta de nós, transborda, submerge-nos, mas também faz funcionar a lucidez de uma consciência trazendo as primeiras iluminações àquilo que nasce. Trata-se de uma exigência, um apelo à ação. A emoção estética exige prolongar-se em atividade. (SNYDERS, 1990, p.127)

Assim, a música transforma objetos em vibrações, o que é fixo em movimento... o mundo perde a sua rigidez. É fundamental perceber que o ambiente criado para as crianças permite a experimentação, a curiosidade, o encantamento. Podem assim, exercitar seu canto, desdobrá-lo em alegria multicoloridas...

Apurar a escuta para os ambientes sonoros, sons ambientais, suas características, o significado desses sons construídos pelas pessoas é sensibilizá-las para os sons já existentes e os desejados, ouvi-los cuidadosa e criticamente. Schafer explora sons da natureza, sons da neve, da água, do fogo, sons dos sinos, sons do luar, sons inusitados, sons do cotidiano. Desta forma é possível resgatar os sons que não são mais ouvidos, que já foram substituídos ou, ainda, aqueles que não são mais percebidos, ficam como cenário ambiental do mundo. É possível melhorar esteticamente a paisagem sonora o que deve interessar a todos os professores contemporâneos. (SCHAFER, 1991, p.14)

- P. Bem... Lembram das famílias dos instrumentos?[...] E a última família é dos instrumentos que tem teclas.
- P. [...] primeiro nós vamos ouvir sons que estão aqui na memória do teclado. [...] Agora essa aqui vocês vão conhecer, porque todo mundo já ouviu um dia em alguma vez...
- C3. Tutututu
- C. De casamento!
- P. Vamos escutar, galera!
- C. [Sons, gritinhos eufóricos, risos e gestos no ritmo acompanham “la cucaracha”].
- C6. Tá bonito!

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Os elementos da música puderam ser tocados pelo grupo. Desenvolvem a escuta, a percepção sonora. A professora tem um papel fundamental de oferecer a complexidade, o vocabulário, a pronúncia clara e acolhedora. As crianças apresentam a cada encontro a ampliação do seu repertório linguístico, musical e cultural. Aprendem a viver em grupo. Aprendem significados e reinventam sentidos.

Segundo Salles (2002, p. 273) a criança, desde o início, aplica, descobre e inventa técnicas e teorias. “No cerne da própria invenção, as crianças descobrem técnicas, fundam novas notações, engendram novos elementos musicais e sistematizam maneiras de organizá-los em estruturas sonoras”. Para este autor, se conhece melhor aquilo que se cria, portanto devem fazer parte das experiências as situações de produções musicais. Desde cedo a criança pensa musicalmente e ela pode aprender e entender a música, expressando-se através dela, compondo, escutando, tocando, trocando explicações sobre o que ouviram e fizeram.

As crianças acompanham e criam uma nova versão para a música da barata... variam elementos sonoros como altura...

A criança e a infância não são passíveis de aprisionamento. Haverá sempre aquilo que é singular, único, original. É fato que, enquanto seres sociais, históricos e culturais [...] temos que percorrer um longo processo de socialização; mas também carregamos algo de novo, de enigmático; e que sendo assim rompe com as supostas certezas que temos de nós mesmos, do mundo, das crianças, da infância. [...] (SILVA, 2004, p.89)

Percebe-se aqui que as crianças já haviam cantado para a professora, e esta relação de confiança faz a diferença: eles sabem que podem contar com a professora, que os ouve, os acolhe, os orienta, os ensina e aprende com eles. Podem coletivizar seus interesses e criações. Os vínculos os abraçam...

As crianças foram desafiadas em situações diversas de escuta, exploração sonora e diálogo. Conversam sobre o que ouvem, criam novos versos para as canções aprendidas, fazem propostas sonoras com as teclas brancas e pretas. A atividade convida, e as crianças respondem de maneira criativa, inventiva. Segundo Schafer, a melhor coisa que um professor pode fazer é acender a centelha de um tema que faça crescer o conhecimento, mesmo que este tome formas imprevistas, onde se arrisca a “viver perigosamente” (SCHAFER, 1991, p. 282). A descoberta entusiasmada, onde as crianças pedem por elas, é sinônimo de aprendizagem. Isto supera a ideia de que ensinar é responder a questões que ninguém faz. Sim... a alegria e a potência estavam ali...

Sabemos que a música no currículo e na vida não significa autoria, livre expressão e criação, pelo fato de estar presente na proposta pedagógica escolar. A abordagem feita com ela interfere na dimensão política do currículo, e as reflexões sobre sua importância na formação integral são necessárias. Soam bem as palavras de Snyders, que nos pede para não delirar, pois a música não se constitui a base de todas as virtudes. Bem sabemos que as distorções e as diferentes (re) interpretações do papel da música na escola estarão sempre presente e fazem parte desta incessante construção democrática, mas as implicações afetam os educadores compromissados com linguagens múltiplas para expressão e exploração de potencialidades humanas e sensíveis. Esta ideia inspira situações que possam aflorar as possibilidades, despertar as potencialidades e sobretudo, as alegrias de experimentá-las com as crianças...

Ouvir música é ter a lucidez para perceber que o essencial do homem e do mundo não está do lado do que é imóvel, bloqueado, repetido e, portanto, do irremediável; para perceber que o homem e o mundo são atravessados por grandes e inesgotáveis correntes de virtualidades; para perceber a existência como algo aberto ao novo, como um dinamismo de superação, e mesmo de transbordamento; como uma força que vai além de tudo o que já foi adquirido, como tensão, eclosão, jorro. (SNYDERS, 1990, p.120)

O cenário favorece! Snyders é otimista em relação à presença da música: “O amor pela música é a decepção, indignação vibrante contra a feiura das opressões; mas é ainda a música que nos ajudará a encontrar a força para enfrentá-las”. (SNYDERS, 1990 p. 122). Podemos conceber a música e seus fundamentos na formação de um novo sujeito que pode provocar, desde muito pequeno as mudanças, por ter desenvolvido a capacidade de acreditar em si e na beleza das suas próprias expressividades múltiplas, nas suas belezas expressivas. A música propõe rupturas com o ser pouco criativo, dá lugar ao novo, ao inusitado, ao inesperado, elementos necessários à pedagogia da infância que redireciona o lugar da criança na sociedade, alguém que não fica submisso às valorizações adultas. Um lugar musical, sonoro e ético que reverencia a gigante capacidade infantil, por vezes esquecida, apagada, silenciada. Isto sugere a reverência à estética musical criada, desapegada de elementos convencionais, de crianças afetadas pela nova paisagem inventada e enfeitada pelas intervenções sonoras infantis, comemorada e produzida no próprio universo social da infância. Os adultos precisam ouvi-las, compreendê-las, entrelaçá-las nos fazeres e pensares, abrindo seus olhos para o inusitado, o inesperado que desta relação pode surgir...

A música reverbera na escola e nas aprendizagens das crianças, ressoa suas notas musicais sobre os contextos onde percebemos possibilidades e nos deparamos com cenários ricos em uma escola pública, com cenários respeitosos e confiantes na capacidade infantil. Esse movimento desemboca na esperança de mudança, valorizando as histórias, revisitando-as... A música tem abundância de futuro, uma “imensidão de futuro”. (SNYDERS, 1990, p. 126)

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. Arranjos para assobio. - 2. ed.- Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. Poemas Rupestres. -3ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CONDE, Bruno. Prisma. CD. Celso Lago e Larissa Finocchiaro interpretam Bruno Conde. (Gravação independente). 2011.
- GOBBI, Maria Aparecida. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de. O coletivo infantil em creche e pré-escolas. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MELLO, Suely Amaral. A educação das crianças de 0 a 6 anos: regularidades no desenvolvimento. Unesp, 2003. Mimeo. Texto elaborado para uso em cursos de formação.
- _____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Revista Pro-posições/Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, v.10, n. 1 (28), mar. 1999.
- _____. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (orgs) Territórios da infância: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. - 2.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

ed.- Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2009.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As Crianças - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Bezerra Editora, dez. 1997.

SALLES, Pedro Paulo. A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical. 2002. 282f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa T. O. Fonterrada et al. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores de educação infantil. 2004. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, São Bernardo do Campo, SP, 2004.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? Tradução de Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3ª ed. 2001.

_____. Entrevista de Georges Snyders à Lourdes Stamato de Camillis, mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, artista plástica e técnica da Gerência de Atualização Profissional; traduzida por Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima. Paris, Ago. 1990. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf> Acesso em 29 maio de 2011.

Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire

Marta Regina Paulo da Silva¹
Universidade Metodista de São Paulo – martarps@uol.com.br

Elydio dos Santos Neto²
Universidade Federal da Paraíba – elydio@gmail.com

Edson Fasano³
Universidade Metodista de São Paulo – edson.fasano@metodista.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo compartilhar a pesquisa, em andamento, “As crianças e a infância na obra de Paulo Freire”, realizada pelo GEPF-UMESP. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que investiga nas obras deste pensador sua preocupação e seu compromisso político com as crianças e as infâncias. Nas obras foi possível identificar referências explícitas sobre a infância e a criança, sendo esta considerada por Freire como um sujeito ativo da sociedade, que deve participar das decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade.

Palavras-chave: Culturas infantis. Diálogo. “Outredade”.

Childhoods, dialogue and children’s cultures: a view from the perspective of “otherness” in Paulo Freire

Abstract: This paper aims to share the research in progress, “Children and childhood in the work of Paulo Freire” conducted by GEPF-UMESP. It is a bibliographic research that investigates in the works of this thinker his concern and his political commitment to children and childhood. In the works was possible to identify explicit references to childhood and child, which is considered by Freire as an active subject of society and must participate in decisions about your life, family and the community.

Keywords: Children’s cultures. Dialogue. “Otherness”.

1 - Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UMESP. Graduada em Psicologia e Pedagogia. Docente e pesquisadora do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Trabalhou na Equipe de Orientação Técnica (EOT) da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF) da UMESP e do GEPEDISC-Culturas Infantis da UNICAMP.

2 - Doutor em Educação pela PUC-SP. Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP. Pós-Doutorado pelo Instituto de Arte da UNESP-SP. Graduated em Filosofia e Pedagogia. Docente e pesquisador do Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde atua também no Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes (MPGOA). Participa do GEPF-UMESP, do GEPEAV-UFPB e do Grupo Imaginário também da UFPB.

3 - Doutorando em Educação pela UMESP. Mestre em Educação pela UMESP. Graduated em História e Pedagogia. Docente e pesquisador dos Cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Diretor de Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. Participa do GEPF-UMESP.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

1. Contextualizando a pesquisa

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. (FREIRE, 2000, p. 58-59)

Poucos são os estudos e pesquisas que consideram a obra de Paulo Freire como referência importante para pensar as crianças e as infâncias; isto porque seu trabalho visou de modo especial, mas não exclusivo, os adultos e as adultas das classes populares. Contudo, as várias referências que faz à sua própria infância e a dos filhos e filhas dos/as operários/as, além de suas contribuições para pensar os processos educacionais de um modo geral, nos fez indagar se sua obra não nos possibilitaria compreender as crianças e suas infâncias, bem como contribuir com a construção de pedagogias das infâncias.

Esse questionamento levou o Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), a desenvolver, desde 2006, uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo investigar nas obras deste pensador sua preocupação com as crianças e as infâncias e assim demarcar seu compromisso político também com elas, ou seja, pedagogias “forjadas” com elas.

A metodologia utilizada constitui-se no rastreamento das obras de Freire, livros publicados em português tendo-o como único autor, buscando todas as vezes que aparecem as palavras criança, infância ou ainda, expressões correlatas que se remetem a estes universos. As obras foram divididas em cinco períodos⁴ como uma forma de compreender melhor o contexto de sua produção:

Primeiro Período: Antes do exílio, em outubro de 1964:

- Educação e atualidade brasileira ([1959] 2001)⁵.

Segundo Período: O Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980:

- Educação como prática da Liberdade ([1967] 1986);
- Pedagogia do oprimido ([1970] 2003);
- Extensão ou comunicação? ([1971] 1980);
- Ação cultural para a liberdade e outros escritos ([1976] 2006);
- Educação e Mudança (1979);
- Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo ([1977] 1978).

4 - Estamos utilizando como referências, para o levantamento bibliográfico da obra de Paulo Freire, os seguintes trabalhos: Gadotti (1996), Freire (2001, 2006).

5 - Nas citações das obras de Freire optamos por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidirem não será utilizado o recurso dos colchetes.

Terceiro Período: Depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991:

- Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980);
- A importância do ato de ler em três artigos que se completam ([1982] 1986).

Quarto Período: Depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997:

- A educação na cidade (1991);
- Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992);
- Política e educação (1993);
- Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993);
- Cartas a Cristina (1994);
- À sombra desta mangueira (1995);
- Pedagogia da autonomia ([1996] 1997).

Quinto Período: Obras publicadas, postumamente por Ana Maria Araújo Freire:

- Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000);
- Pedagogia dos sonhos possíveis (2001);
- Pedagogia da tolerância (2005).

Neste momento estamos terminando o rastreamento do quarto período, perfazendo um total de quatorze livros analisados. A partir desse rastreamento foi possível identificar referências explícitas sobre a infância e a criança, desde suas primeiras obras, pois, como afirma o próprio Freire:

Interessou-nos sempre e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação Democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele. ([1959] 2001, p. 14)

Assim, ao referir-se à experiência democrática e à educação já nos anos de 1959, Freire pensa tanto na educação das crianças como na dos/as adultos/as. Porém, foi, sobretudo, a partir de sua experiência como Secretário Municipal da Educação de São Paulo (1989-1991), na administração da então Prefeita Luiza Erundina, que este educador sentiu-se

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

provocado, pelas exigências das tarefas como gestor, a pensar mais detidamente o trabalho educativo com as crianças.

Neste artigo, estaremos apresentando parte dos dados analisados ao longo dessa pesquisa dando destaque às categorias diálogo e alteridade, ou em Freire “outredade”, por considerá-las fundamentais para a compreensão das crianças e das culturas infantis.

2. Dialogicidade, assunção e “outredade”

O diálogo é um dos pressupostos centrais em toda a obra de Paulo Freire, uma vez que não há educação emancipadora que se dê fora do diálogo.

Diálogo compreendido como encontro entre os seres humanos que mediatizados pelo mundo o pronunciam. Daí ler e dizer o mundo ser um direito de todos/as, inclusive das crianças. Para Freire ([1970] 2003, p. 79) o diálogo é uma “exigência existencial” que não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, aspecto muito comum em uma sociedade adultocêntrica como a brasileira em que as crianças são vistas como um “vir a ser”, como potencialidade e promessa (ROSEMBERG, 1976), portanto, como alguém que não é, mas sim como um adulto futuro, que precisa adaptar-se a uma sociedade pensada e construída para e pelos/as adultos/as.

Segundo Freire não há diálogo se não houver o reconhecimento do/a outro/a com sua história, seus valores, seu pertencimento a uma classe social, seus saberes e seus não saberes, pois o diálogo implica necessariamente em humildade e abertura, reconhecendo que ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, mas que nesse encontro somos capazes de saber mais:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 44)

Diálogo, portanto, implica em reconhecer crianças, jovens e adultos/as como um/a outro/a. Para Freire, no entanto, o reconhecimento do/a outro/a está ligado a outro movimento de igual e fundamental importância: o assumir-se ou a assunção de si mesmo. Assumir-se e reconhecer o/a outro/a são, portanto, movimentos indissociáveis. Ao explicar o que é assunção, afirma Freire:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. ([1996] 1997, p. 46)

Como aponta Freire, os/as educandos/as assumirem-se da forma como discute na passagem supracitada, é um dos grandes objetivos de uma proposta educativa emancipadora. Assumir-se, porém, não se faz numa perspectiva tão somente individual. Aqui Freire, dentro da dinâmica Eu-Tu-Mundo, com base na proposição de Martin Buber⁶, mas já com a originalidade de sua leitura, propõe, em Pedagogia da Autonomia, o conceito “de outredade”: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. (FREIRE, [1996] 1997, p. 46)

É claro, assim, que assunção, o assumir-se, e “outredade”, o reconhecimento do/a outro/a como outro/a que também se assume, não se dicotomizam. E a assunção e a “outredade” só podem se constituir numa educação que seja dialógica, problematizadora e não bancária e autoritária.

Aqui está um grande desafio que se estabelece nas relações dos/as educandos/as entre si e de todos/as com o/a professor/a: possibilitar que a construção do conhecimento, em situação gnosiológica concreta, se construa na condição de que educandos/as e educadores/as assumam-se como sujeitos históricos e criativos, reconhecendo uns aos outros como diferentes, mas também como capazes de assumirem-se como sujeitos que leem, criticam e reinventam o mundo. O sistema educativo tradicional, autoritário, centralizador e antidialógico, já criticado, mas ainda presente nos corpos de educadores/as e educandos/as, coloca muitos obstáculos à superação deste desafio.

No caso das crianças este desafio é ainda maior, sobretudo quando a concepção de infância que permeia os trabalhos educativos é aquela da criança como imatura, à qual tudo falta e que, portanto, não pode falar e nem escolher por si própria. Numa situação assim não é possível falar em assunção e “outredade”, pois, nessa visão dominante, as crianças são imaturas para assumirem-se como sujeitos históricos e, portanto, não podem ser reconhecidas em sua “outredade”. Mas, será mesmo assim? Os recentes estudos sobre a construção de culturas infantis mostram que não.

3. Crianças, linguagens e culturas infantis

A compreensão da criança e da infância ao longo da História está intrinsecamente relacionada às mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais das diferentes épocas. Por ser uma construção social, tal compreensão carrega diferentes olhares desde o lugar de quem a enuncia. Assim, as crianças foram consideradas como seres da ausência da razão, imperfeitos, fruto do pecado original, adultos em miniatura, tabula rasa, ingênuos e imaturos. Já a infância, definida como um período passageiro, como idade da natureza e ainda, como fase de preparação para a vida adulta.

A partir de tais concepções, construíram-se para elas instituições educacionais, no caso da educação infantil, que terminaram por polarizar, a partir de um recorte de classe social, assistência e educação, tendo como referência o modelo da sociedade capitalista. Nesses espaços pouco se considera as especificidades das crianças e suas múltiplas linguagens, prevalecendo propostas pedagógicas, que marcadas por uma relação antidialógica, pretendem impor sobre as crianças a visão de mundo do/a adulto/a.

Embora observemos a partir da contemporaneidade a compreensão da criança como ser sócio-histórico, pertencente a uma classe social, gênero, raça e etnia; um ser ativo e inventivo, que não apenas reproduz a cultura, mas também

6 - Conferir em Pedagogia do Oprimido, ([1970] 2003, p. 78, p. 165-166), quando Freire, admitindo a importância da formulação Eu-Tu de Buber, diz que a dialogia não se esgota no Eu-Tu, pois é mediatizada pelo mundo.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

a produz; na prática pedagógica prevalece ainda o discurso dominante da criança como natureza pura, inocente, imatura, reprodutora de cultura, biologicamente determinada por estágios universais, e que precisa ser preparada para a vida adulta; o que termina por justificar as formas autoritárias com as quais muitas famílias e professores/as tratam as crianças.

A infância, compreendida neste trabalho como tempo social vivido nos diferentes contextos que a criança participa, tem sido marcada historicamente por processos de desumanização uma vez que nega suas necessidades e direitos, dentre eles o direito de brincar. Meninos e meninas não são meros seres de adaptação que estão apenas a imitar os/as adultos/as, eles/as estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e, neste processo, coletiva e criativamente produzem as culturas infantis.

O sociólogo Florestan Fernandes, já na década de 1940, em seu trabalho realizado no bairro do Bom Retiro em São Paulo sobre os grupos infantis conhecidos como “trocinhas”, investigou como as crianças vão construindo cultura a partir do mundo que os/as adultos/as oferecem a elas; a esta cultura ele chamou de “cultura infantil” (FERNANDES, 1961). Nessa investigação verificou “o quão essencial é o lugar que as brincadeiras ocupam no coletivo infantil, em que os diferentes grupos de crianças criam uma linguagem específica, rituais, formas de organização definindo diferentes papéis dentro do grupo, e, sobretudo, o sentido de coletividade” (SILVA, 2012, p. 26).

As crianças têm cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), cem modos de ler e dizer o mundo: o choro, os gestos, o desenho, a pintura, o brincar, a escultura, o olhar e tantas outras formas de expressão. Contudo, muitas instituições educacionais ainda privilegiam o trabalho homogêneo e mecânico, marcado pelo ritmo do/a adulto/a e não da criança, pela supremacia de uma única forma de expressão, a escrita, negando aos meninos e meninas experiências com as múltiplas linguagens, de modo especial aquelas referentes à arte e ao brincar; e, por vezes, quando as possibilitam terminam por didatizá-las.

O brincar como uma das atividades centrais da criança traduz-se para muitos/as educadores/as em mero passatempo ou mesmo perda de tempo, já que precisam “dar conta” dos conteúdos escolares, e “brincar, as crianças o fazem em casa ou em qualquer outro lugar”, o que também não representa a realidade de hoje, haja vista os espaços coletivos que as mesmas têm perdido como, por exemplo, as ruas e quintais.

Como seres sociais, ativos, inventivos, que reproduzem e também produzem culturas, as crianças não estão apenas a incorporar, passivamente, aquilo que a sociedade lhes impõe. Segundo Corsaro (2011, p. 31), é preciso considerar que o processo de socialização das crianças “não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”, de modo que, ao compartilharem dos objetos culturais também criam cultura, entre si e com os/as adultos/as.

As crianças brincam com o que têm nas mãos e na cabeça (BROUGÈRE, 1995). Assim, mesmo com tanto controle e proibição, as crianças brincam, transgredindo tempos e espaços determinados pelos/as adultos/as. Deste modo, brincam durante as aulas, na ida ao banheiro, nos deslocamentos entre os espaços da instituição etc. O brincar constitui-se então em espaços de resistência e transgressão. Espaços de experiência. Experiência compreendida aqui como aquilo que nos toca e que nos passa, portanto, que nos atravessa enquanto sujeitos que procuram construir sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2004).

Para as crianças não há um pensar e depois fazer, pensar e fazer não se dicotomizam, assim como a “palavra verdadeira” para Freire não dicotomiza a ação e a reflexão ([1970] 2003, p. 77-78). Nesse sentido, as crianças atuam curiosamente sobre os objetos de conhecimento na perspectiva de transformar criativamente as informações do mundo

e assim responder às suas próprias preocupações. Não há uma preocupação utilitária para aprender algo, provavelmente por isso se entreguem tão intensamente àquilo que desperta sua curiosidade, por vezes pelo puro prazer de fazê-lo. Para Corsaro (2011, p. 160), é por esta “razão que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece simples jogo repetitivo”.

4. Crianças e infâncias em Paulo Freire

Ao longo de toda a sua obra é possível identificar em Freire uma concepção de criança como um ser social, histórico, curioso, indagador, imaginativo, que constantemente tem sido silenciado por posturas autoritárias por parte da família e dos/as educadores/as:

Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os “mas que tanta pergunta, menino”; “cale-se, seu pai está ocupado”; “vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã”.

A impressão que tenho é a de que, em última análise, o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar.

Creio, por outro lado, que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo.

O que se pretende autoritariamente com o silêncio imposto, em nome da ordem, é exatamente afogar nele a indagação. ([1985] 1998, p. 24-25)

O silenciamento dos corpos infantis retrata esta sociedade adultocêntrica que nega as culturas infantis. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* ([1970] 2003), discute a invasão cultural como uma forma de colonialismo em que o dominador desqualifica a cultura do/a dominado/a e impõe sobre ele/a sua própria cultura, tornando inautêntico o próprio ser que tem sua cultura invadida. “Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz a inautenticidade do ser dos invadidos” (p. 150). Assim:

As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima de opressão.

Quanto mais se desenvolvem essas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na infância, introjetando a autoridade paterna. (idem, p.152).

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação tem de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar. (idem, p. 152)

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. (FREIRE, [1977]1978, p. 20)

Neste sentido, a invasão cultural da infância se expressa pelo silenciamento dos infantes, pela imposição da leitura de mundo adulta, pela negação da voz, bem como das expressões e linguagens infantis, tornando inautêntico o agir, o pensar e o sentir das crianças (FASANO, 2010).

Compreender o mundo a partir dos olhos das crianças implica no rompimento desse silenciamento, e, consequentemente, na construção de uma relação dialógica com meninos e meninas, reconhecendo-os/as como participantes ativos/as da e na sociedade. Como defende Freire, as crianças devem participar desde cedo das decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade na perspectiva de uma sociedade mais democrática:

Experiências de decisão negada aos nossos meninos que crescem numa sociedade que exige deles exatamente decisão. (...) uma revisão de suas atitudes com relação aos seus filhos. Revisão de suas atitudes que as coloque numa liderança democrática em que se ampliem cada vez mais as oportunidades de participação dos filhos nos destinos da família. ([1959] 2001, p. 46)

(...) Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. (1993, p. 88)

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. ([1985] 1998, p. 26)

Freire critica a educação familiar e escolar que autoritárias, antidialógicas, e, portanto, opressoras, procuram submeter à criança à lógica do mundo adulto, desrespeitando e negando as múltiplas formas de expressão de meninos e meninas, suas linguagens e suas produções culturais. É preciso não só respeitar as crianças e as culturas infantis, mas atentar para as denúncias que, por vezes, estão presentes em suas produções:

Afinal, é preciso deixar claro que a imaginação não é exercício de gente desligada do real, que vive no ar. Pelo contrário, ao imaginarmos algo, o fazemos condicionados precisamente pela carência de nosso concreto. Quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria. (1993, p. 71)

É possível compreender que para Freire as crianças se envolvem nos processos de socialização, incluindo aqui a alfabetização, com as palavras pertencentes à sua experiência existencial, “palavras grávidas de mundo”:

Coisa pior se dá no domínio da linguagem em que quase sempre se desrespeitam totalmente a sintaxe, a ortografia, a semântica, a prosódia de classe das crianças populares.

Jamais disse ou sequer sugeri que as crianças das classes populares não devessem aprender o chamado “padrão culto” da língua portuguesa do Brasil, como às vezes se afirma. O que tenho dito é que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. (1993, p. 99)

No exercício da dialogicidade, e aqui o brincar, compreendido também como forma de resistência, é a linguagem privilegiada segundo a qual a criança, no seu agir brincante, “pensa e diz o mundo”, há uma oportunidade especialmente importante para a elaboração das culturas infantis que, se devidamente consideradas, podem levar a cultura estabelecida historicamente pelos/as adultos/as a se repensar, se rever, se reinventar.

5. Considerações finais

A partir das concepções de Freire sobre invasão cultural é possível pensar também a invasão cultural da infância, de caráter expressamente antidialógico, no qual as crianças são silenciadas em seu agir/sentir/pensar, vale dizer em sua práxis, pela imposição do modo adulto de ver, ler, pensar e dizer o mundo. Neste processo de dominação, a transgressão, a criatividade, a fantasia, e a curiosidade das crianças são abafadas, embora estas tenham também suas formas de resistir à opressão. Assim, o brincar emerge como uma forma de resistência infantil.

Neste sentido, a construção de “outra escola” exige a assunção da “outredade” freiriana, pois sem a dialogicidade que considere o/a outro/a e suas palavras grávidas de mundo, educadores e educadoras não farão mais do simplesmente impor e reproduzir a cultura já estabelecida do mundo adulto. Assim:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (FREIRE, 1993, p. 98)

Pensar “pedagogias das infâncias”, que sejam construídas com as crianças e não para as crianças, o que exigirá admitir que o brincar é uma das formas privilegiadas pelas quais as crianças dialogam com as culturas humanas. Tal admissão exigirá, por sua vez, recriar o ambiente educacional no qual mordanças e freios submetem as vozes das crianças, o seu brincar, suas produções culturais e tudo que de criativo, inovador, transgressor e criador pode deles advir, para auxiliar meninos e meninas, homens e mulheres a construir uma sociedade com mais justiça e beleza.

Referências:

- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 43).
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FASANO, Edson. Invasão cultural: uma tentativa de destituição da infância. GEPE, 2010.
- FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Anhambí, 1961.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

- FREIRE, Ana. M. A. (org). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. À sombra desta mangueira. 5. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1995.
- _____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2006.
- _____. Cartas a Cristina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1977] 1978.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1986.
- _____. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez/IPF, [1959] 2001.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1971] 1980.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 1997. (coleção leitura).
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. Pedagogia do oprimido. 35. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.
- _____. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1985] 1998. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15)
- GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? Ciência e Cultura, São Paulo, 28 (12), p. 1466-1471, dez/1976.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha". Campinas, 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Do canto poético ao encantamento pela leitura

Rosemeire Aparecida Trebi Curilla ¹
Universidade Federal de São Carlos – frose@ufscar.br

Resumo: Este trabalho relata as práticas pedagógicas desenvolvidas com poesia para promover o encantamento pela leitura em alunos de quatro classes de quintos anos do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do interior do estado de São Paulo. Cada classe está sendo atendida separadamente uma vez ao mês, totalizando oito encontros durante o ano de 2013, na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos. Estão sendo computados resultados positivos em relação ao interesse pela leitura.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Poesia. Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas.

From the poetic singing to the enchantment for reading

Abstract: This work is based on pedagogical practices developed with poetry to promote the enchantment of reading for four classes of fifth grade elementary school students of a public school located in the state of São Paulo. Each class participates in activities at a meeting once a month, for a total of eight meetings during the year of 2013, at the Community Library of Federal University of São Carlos. Positive results are computed in relation to the students interest in reading.

Keywords: Reading. Literature. Poetry. Elementary Education. Pedagogical Practices.

1 - Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar, pedagoga da Coordenadoria do Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

1. Introdução

Com a experiência de mediação de leitura, atendendo anualmente a um número significativo de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de um município do interior de São Paulo, por meio do projeto de extensão Vivenciando a Poesia, da Universidade Federal de São Carlos, observou-se que através da poesia o incentivo à leitura alcançava um excelente resultado, pois além do interesse pelo livro e pelo conhecimento, a sensibilidade, as emoções e os sentimentos eram trabalhados e interferiam de forma positiva nas relações intra e interpessoal dentro da sala de aula.

Dessa forma, há oito anos o projeto Vivenciando a Poesia, que integra o Programa de Incentivo à Leitura (PROLER) da Biblioteca Comunitária (BCo), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como integra o Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), vem atendendo a um número crescente de solicitações de escolas e de bibliotecas para trabalhar o incentivo à leitura e à escrita por meio da poesia. Este projeto atingiu até o momento 3.000 pessoas.

A poesia proporciona educar através do afeto porque ela nos aproxima de uma linguagem afetiva. Ela desperta o lúdico, a imaginação e a fantasia, elementos importantes para o desenvolvimento infantil. A poesia leva-nos a conversar, a explorar sonoridades, a desenvolver a sensibilidade, a fazer descobertas, a adquirir conhecimentos do mundo, da linguagem escrita e da pluralidade de significados que ela pode conter.

Bárbara Vasconcelos de Carvalho, educadora e escritora, diz que

“A poesia é a primeira manifestação de expressão literária; é pela poesia que se iniciam todas as Literaturas. E isto é prova de que o homem só se encontra pela expressão afetiva, pela sensibilidade, que o revela e o conduz a seu semelhante, aos seres, às coisas, à natureza, enfim, ao universo, em toda a sua grandeza” (CARVALHO, 1985: 222).

Os textos poéticos seduzem em especial o leitor/a leitora iniciante, sendo bastante motivador principalmente junto às crianças, devido a sua musicalidade, por carregar em si o lúdico, o jogo e o ritmo. Contudo, a poesia é excluída ou muito pouco apresentada em sala de aula, e muitas vezes, sustenta-se a opinião de que as crianças não estão capacitadas a compreender a linguagem poética.

Esta atitude é totalmente equivocada porque sendo natural das crianças o estado poético, não é difícil desde a infância provê-las de uma iniciação lírica por meio de uma educação da sensibilidade e dos afetos.

“...a criança tem uma alma poética. E é essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa, nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem...” (SOSA, 1985: 182).

A poesia representa valores sociais, históricos e culturais, contextualizando as experiências de um determinado momento de vida, e “no ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...)” (COELHO, 2000:51).

O ato de ler não é simplesmente o ato de decodificar, de converter letras em sons, mas é um ato dinâmico e ativo, que implica tanto em apreender o significado do texto quanto em trazer para o texto lido a experiência e a visão crítica de mundo do leitor/da leitora, de forma que o leitor/a leitora vai recriar, complementar e ressignificar o texto lido porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1994: 11).

Com o entendimento de que leitura e escrita são direitos de cidadania e que é irrefutável a importância do desenvolvimento do gosto pela leitura no processo de formação de cidadãos críticos, emancipados, inseridos em seu meio e capazes de modificá-lo, é que os trabalhos são desenvolvidos no projeto Vivenciando a Poesia, de forma lúdica, prazerosa, reflexiva e crítica.

2. Relato das práticas pedagógicas com poesia

O intuito aqui é apresentar as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho com poesia em desenvolvimento com quatro classes de quintos anos (faixa etária de 9 a 11 anos) de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, solicitante da intervenção para favorecer o desenvolvimento da leitura.

As atividades, iniciadas no mês de março deste ano, são realizadas na Sala de Literatura Infantil da Biblioteca Comunitária da UFSCar, um espaço bem amplo, arejado, com muita luminosidade e apropriado para o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Cada encontro, com a duração de duas horas e meia, tem o acompanhamento da professora responsável pela classe, que é envolvida nas atividades propostas.

O transporte dos alunos e das professoras é realizado por ônibus da Universidade Federal de São Carlos, sem ônus para a escola ou para os alunos.

Após reunião com uma equipe da escola para o levantamento das necessidades, expectativas e temáticas do currículo escolar para este ano letivo, foram traçados os seguintes objetivos: (1) Incitar os alunos a adentrarem no universo dos livros, da leitura e da literatura para participar objetivamente deles, com autonomia e criticidade. (2) Trabalhar, mesmo que indiretamente, a formação do professor leitor, mediador e agente de leitura. (3) Incentivar pesquisas de leitura. (4) Sensibilizar para a prática da leitura de textos poéticos. (5) Conhecer e valorizar a diversidade étnica cultural da população nacional. (6) Suscitar experiências de compartilhamento de leituras em família. (7) Favorecer a aquisição do hábito da leitura e da escrita.

Efetuada o agendamento de oito encontros durante o ano de 2013, atendendo cada uma das classes separadamente, promoveu-se a capacitação, na metodologia a ser utilizada, de três licenciandos da UFSCar que participam do projeto como mediadores e facilitadores no(do) processo de incentivo à leitura.

Para atingir os objetivos propostos são utilizadas as seguintes estratégias: (1) Vivências de leituras de textos literários em prosa e em verso criteriosamente selecionados pela equipe do projeto para a faixa etária atendida. (2) Experimentação de práticas leitora de textos literários, de imagens fotográficas e recortadas de jornais e revistas e de exposições artístico-culturais. (3) Vivências de leituras autônomas, selecionadas pelos próprios alunos. (4) Confecção da carteirinha de usuário da BCo para cada aluno atendido no projeto, com ampliação do prazo de devolução dos livros retirados. (5) Registro oral e escrito das experiências de leitura vivenciadas. (6) Compartilhamento de leituras com familiares e relatos dessa prática nos encontros. (7) Desenvolvimento de trabalhos sobre a cultura japonesa e a produção de haicai, bem como da cultura indígena e africana, trabalhando poemas de autores indígenas e africanos. (8) Promover

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

encontros de alunos da UFSCar indígenas e africanos com os alunos atendidos pelo projeto. (9) Realização do Programa Compartilhando a Poesia Viva na Escola por meio da Rádio Escolar.

A equipe do projeto prepara os encontros estabelecendo atividades, materiais, tempo e espaço que são utilizados para trabalhar a leitura de forma prazerosa, expressiva e reflexiva utilizando três recursos básicos: a música das palavras (sonoridade e ritmo), a visualidade (as imagens que as palavras sugerem na mente do leitor) e o jogo com o significado (a pluralidade de significados que as palavras podem conter). As atividades consistem em dramatização e musicalização de poemas; expressão corporal e artística retratando o que o texto poético suscita, por meio de movimentos corporais, de desenhos, da pintura e da escrita, criando poemas, em suas diversas formas: acróstico, haicai, poesia concreta e versos livres.

2.1 Os oito encontros com os alunos de quintos anos

Em cada encontro contamos com sete momentos: roda de conversa, aula expositiva-dialogada, onde está inserida a leitura e são trabalhados os conceitos de poesia, poema, recursos poéticos, acróstico, haicai, poesia concreta, entre outros; expressão corporal, sentindo a poesia com a totalidade do corpo: com movimentos livres ou com a dramatização de poemas; produção escrita; Programa Compartilhando a Poesia Viva na Escola; tarefa para o próximo encontro e escolha de livros para empréstimo.

O tempo destinado a cada momento pode variar de um encontro para outro, dependendo da necessidade das atividades propostas, com a duração mínima de dez minutos e máxima de vinte minutos, totalizando as duas horas e meia do encontro, com um tempo assegurado para o lanche na Praça das Corujas, ao lado da BCo.

Destacamos que no primeiro encontro realizamos uma visita monitorada à Biblioteca Comunitária da UFSCar, que é um espaço privilegiado de acesso à informação, com uma área física de 9.000 m², distribuídos em seis níveis. O objetivo dessa visita foi o de permitir o conhecimento sobre o direito de acesso a todos os serviços disponibilizados pela BCo, como o auxílio à pesquisa escolar para alunos do Ensino Fundamental e Médio; exposições culturais, educacionais e científicas, espetáculos teatrais, danças, concertos e corais, que acontecem no Espaço BCo; ações de extensão universitária ancoradas nos programas: PROLER - Programa de Incentivo à Leitura, que tem por finalidade contribuir na ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a outras expressões culturais e integrar leitura, cultura e processos educacionais fora da escola com os seguintes projetos de extensão: Arte na Biblioteca, Crianças vão ao Teatro, Encontro de Poetas, Dia Nacional do Livro Infantil, Ler é Prazer: Se Maomé Não Vai à Montanha....., Semana do Livro e da Biblioteca, Sábados de Histórias, Viajando com Poesia, Vivenciando a Poesia, Concurso Literário e outros e o PROVER - Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais que utiliza softwares específicos e novas tecnologias para facilitar o acesso a todo tipo de informação, eliminando barreiras pedagógicas e integrando o deficiente visual com a sociedade. Possibilitar o acesso às Coleções Especiais, compostas pelos livros mais antigos e raros da UFSCar e que tem um acervo composto por onze coleções especiais, do qual destacamos para os alunos participantes do projeto Vivenciando na Poesia a Biblioteca do sociólogo Florestan Fernandes com seu pequeno museu e arquivo pessoal. Nessa visita monitorada contamos uma breve história da vida de Florestan, iniciando sobre a sua infância, contando sobre as atividades que exerceu, que a primeira foi a de engraxate aos seis anos de idade, falando sobre a sua importante trajetória de trabalho, sempre exaltando a importância dos estudos escolares e da leitura.

Após a visita monitorada, apresentamos uma encenação para a sensibilização para a poesia, em que os alunos foram convidados a participar dela em vários momentos. Os poemas apresentados foram: Convite, de José Paulo Paes; Os poemas, de Mário Quintana; O Pirata, de Roseana Murray e As meninas, de Cecília Meireles.

No segundo encontro cada participante do projeto, inclusive as professoras que acompanhavam as classes e as pessoas da equipe do projeto, tinham que trazer para a roda de conversa um objeto que fosse muito significativo para ele, contando como adquiriu o objeto, de quem e o porquê dele ser significativo para ele. Este relato oral foi importante para facilitar a escrita no mesmo encontro. A temática desse encontro foi o acróstico e a produção escrita do acróstico pelos alunos foi sobre o objeto apresentado.

No terceiro encontro a aula expositiva-dialogada foi sobre a diversidade de culturas e as influências da Cultura Japonesa no Brasil, resgatando o conhecimento prévio dos alunos, levantando informações sobre a origem de seus antepassados, e apresentado o haikai (conceito, regras, exemplos e documentário). Para a produção escrita do haikai, utilizamos imagens recortadas de revistas e jornais e envelopes-surpresas contendo palavras. A atividade foi desenvolvida individualmente, em dupla ou em trio, de acordo com a escolha dos alunos.

A partir do terceiro encontro, na roda de conversa, haverá o relato dos alunos sobre os livros retirados da BCo e sobre as leituras: individual e compartilhada com seus familiares.

Como essa escola estadual conta com equipamento de som, que chega a todas as salas de aula e demais espaços, como pátio, sala de leitura e salas da área administrativa, aproveitamos para produzir um Programa da Rádio Escolar que contou com sugestões de nome e com a votação dos alunos das quatro classes atendidas, resultando em Compartilhando a Poesia Viva na Escola. Este programa tem a duração de quinze minutos, às sextas-feiras, depois do segundo intervalo do Ensino Fundamental, no período da manhã e da tarde. As classes revezam tanto na produção quanto na apresentação do programa.

A produção do programa inicia-se no momento destinado ao Compartilhando a Poesia Viva na Escola, assegurado em cada encontro na BCo, e é concluída em momentos na sala de aula e em outros de pesquisa individual e em grupo na escola, sob a orientação da equipe do projeto Vivenciando a Poesia e das professoras responsáveis pelas classes.

O programa é composto por assuntos como relatos a respeito dos encontros que acontecem na BCo, do que apreenderam, apresentação de poemas e biografia de poetas nacionais, apresentação da produção escrita dos alunos e concursos.

Como exemplo, podemos citar os quatro primeiros programas que aconteceram às sextas-feiras do mês de abril, com a seguinte pauta: pequena narrativa dos alunos sobre o projeto Vivenciando a Poesia; comemoração do centenário do nascimento de Vinícius de Moraes no ano de 2013; pequena biografia de Vinícius de Moraes; apresentação de poemas de Vinícius de Moraes (declamados e cantados); apresentação do conceito apreendido sobre acróstico e acrósticos produzidos pelos alunos (escolhidos pela classe). No último programa do mês aconteceu o concurso que consistiu de o primeiro aluno que chegasse à Rádio Escolar e respondesse corretamente as três perguntas: (1) Qual o nome do projeto da UFSCar que os quintos anos estão participando?; (2) Qual o nome do poeta que no ano de 2013 comemora-se o centenário de seu nascimento? e (3) Dizer um título de poema escrito pelo poeta que comemoramos seu centenário de nascimento em 2013. O aluno ganhador foi premiado com um kit de material escolar.

3. Resultados parciais

Estamos obtendo resultados positivos em relação ao interesse pela leitura, pois esses alunos estão retirando livros da BCo e compartilhando as leituras com muito entusiasmo, com seus familiares, na escola e nos encontros que acontecem na UFSCar. Estão produzindo textos, com o acompanhamento da equipe do projeto e realizando pesquisas, com autonomia, para as tarefas solicitadas e para compor os programas da Rádio Escolar.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Segundo a escola, alunos que no ambiente escolar apresentam menor interesse pelos estudos e pela leitura, estão alcançando no projeto, as expectativas de realizarem, com interesse e dedicação, as atividades propostas. Outras avaliações serão realizadas durante e ao final do processo.

4. Conclusões

O texto poético, devido a sua musicalidade, às figuras de linguagem e tantos outros recursos utilizados pelos poetas, realmente seduz o leitor/a leitora iniciante. Mas não podemos esquecer que a forma de apresentação para os alunos é de grande importância. É preciso proporcionar um encontro prazeroso, convidando os alunos para um jogo livre e criativo, repleto de imagens e significações, sem intenções posteriores de ensino de gramática, nem de utilização do texto lido, sentido e saboreado, como atividade complementar no fim de alguma unidade de estudo.

Embora as crianças sejam essencialmente poéticas, tenham expressões e imagens originais para externar o que pensam e sentem, tenham fina sensibilidade, vejam tudo que as cercam com luminosidade e matiz renovado pelo encanto da perene descoberta, o professor/a professora precisa preparar-se, deixar que a magia dessa linguagem o/a toque e o/a seduza. Se o mediador/a mediadora da leitura não se encantar com o texto poético, como poderá encantar seus alunos?

Se o convite à leitura de poesia levar ao prazer de ler esse gênero literário, como o prazer de saborear bem devagar um saboroso sorvete, com certeza despertará no leitor/na leitora a vontade de ler outros gêneros discursivos, porque perceber-se-á que o ato de ler é agradável.

A poesia deve estar presente em diversos espaços, mas a sala de aula é um espaço privilegiado para se apresentar a poesia às crianças, para se fazer inúmeras descobertas, com alegria, e se fazer das descobertas algo encantador.

Imaginemos agora a escola cheia de vida, onde meninos e meninas fizessem da poesia lições de vida e da vida na escola: uma poesia. Onde pudéssemos pensar uma prática pedagógica aberta para o ato criador – aberta para a arte de sentir...repleta da “arte de ser feliz” de Cecília Meireles. (Parmigiani, 1996, p. 13).

Referências:

- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. A Literatura Infantil: visão histórica e crítica. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 13).
- PARMIGIANI, Tânia Rocha. Poesia na escola: presença/ausência. Campinas, 1996. 241p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SOSA, Jesualdo. A literatura infantil. Trad. James Amado. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.

EIXO 2

LINGUAGEM,
ALFABETIZAÇÃO E
CONHECIMENTO



EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Ler e escrever: uma experiência interdisciplinar

Dayane Gonçalves¹
SEE/SP – dayyane.g@gmail.com

Tatiana Portela²
SEE/SP - portela13@gmail.com

Adriana Lia Frizman³
FCM/UNICAMP – adrifri@fcm.unicamp.br

Resumo: As reflexões relatadas no presente estudo foram formuladas a partir do trabalho com projeto temático referente à Mata Atlântica, desenvolvido em uma turma de RI (Recuperação Intensiva no ciclo) da rede estadual de educação, no município de Campinas/SP, no ano de 2011. O relato apresentado busca dialogar sobre as possibilidades de desenvolver na escola um ensino mais significativo e interdisciplinar, pois, através das ações vivenciadas, percebemos que a prática educativa é intensificada quando os alunos percebem as funções e finalidades das tarefas escolares e principalmente que estas não se esgotam na sala de aula.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; alfabetização e projeto de trabalho.

Reading and writing: an interdisciplinary experience

Abstract: The results reported in this study were drawn from the thematic project work related to the “Mata Atlantic”, developed in a class of RI (Intensive Recovery in the cycle) of the state of education in the municipality of Campinas / SP, in the year 2011. The case presented here seeks to open dialogue about possibilities to develop in the school a more meaningful and interdisciplinary way of teaching, therefore, through the actions experienced, we realized that educational practice is enhanced when students perceive the functions and purposes of homework and mostly important that it does not end in the classroom.

Keywords: Interdisciplinarity; literacy and project work.

1 - Professora dos anos iniciais do ensino fundamental – SEE/SP, graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas e especialista em Matemática da educação infantil e do ensino fundamental pela Extecamp/ Unicamp.

2 - Professora de Artes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental - SEE/SP, graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina e especialista em Artes Visuais, Intermeios e Educação pela Unicamp.

3 - Doutora em Educação. Docente do CEPRE/FCM/UNICAMP.

1. O contexto do trabalho interdisciplinar

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita proposto pelas escolas de ensino fundamental apresenta aspectos que abrangem diversas complexidades. Compreender e refletir sobre estes aspectos torna-se importante, principalmente quando se pretende incluir no universo escolar, práticas mais significativas e coerentes com os interesses dos alunos.

As práticas educativas, planejadas para propiciar a aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do trabalho interdisciplinar, foram desenvolvidas em uma escola da rede estadual do município de Campinas/SP, em parceria com o grupo de alunos do 4o. ano do ensino fundamental.

O trabalho pedagógico realizado com este grupo de alunos foi organizado segundo os objetivos elencados pelo Programa Intensivo no Ciclo (PIC)⁴, proposto pela SEE/SP (Secretaria da Educação do estado de São Paulo), que na Resolução: SE- 86, de 19 de dezembro de 2007 institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”.

A criação deste programa busca atingir o objetivo da SEE/SP de alfabetizar todos os alunos com idade de até oito anos e recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que frequentam os anos finais do ciclo I, conforme é citado na Resolução: SE – 86.

Nos grupos organizados segundo o PIC, os alunos apresentam dificuldades para ler e escrever, bem como, podem apresentar dificuldades relacionadas aos conteúdos das outras áreas do conhecimento. Esses alunos, nas primeiras etapas da escolarização, avançaram percorrendo o ciclo I, apesar de demonstrarem defasagens na aprendizagem.

Desde o ano de 1997, quando a Secretaria da Educação instituiu, segundo consta na: Deliberação CEE Nº 9/97 e na Indicação CEE Nº 8/97, homologada pela Resolução SE de 4.8.97, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, os alunos passaram a percorrer as etapas do ciclo sem a interrupção da reprovação.

Se antes da progressão continuada os índices de reprovações registrados pelas escolas eram altíssimos e indicavam que os alunos não conseguiam progredir nos estudos, com esta política educacional este fato deixou de existir, porém os índices das avaliações externas revelam que as dificuldades de aprendizagem continuam presentes na escola.

Levando em consideração essa situação, o trabalho desenvolvido com o grupo de alunos procurou agregar os saberes específicos das disciplinas do currículo comum em um processo interdisciplinar que propiciasse a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como possibilitasse a organização sistemática do ensino com projeto temático.

4 - Atualmente o PIC foi renomeado e está sendo chamado de turmas de RI (Recuperação Intensiva)

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

2. As perspectivas do trabalho pedagógico

As práticas desenvolvidas com o grupo de alunos da turma de RI (Recuperação intensiva no ciclo), pretendiam integrar os conteúdos do currículo comum, com o objetivo principal de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta se coaduna com o objetivo de oferecer aos alunos com defasagens na aprendizagem, um currículo adaptado, material e apoio pedagógico específico (São Paulo, 2007).

As análises da avaliação inicial revelaram a necessidade de realizar um trabalho que despertasse nos alunos interesse em aprender a ler e escrever, pois, além da maioria demonstrar ter pouco conhecimento do sistema de escrita, expressava pouco interesse em superar as dificuldades.

Para considerar as características deste grupo de alunos e promover estratégias que propiciassem a aprendizagem planejamos uma proposta de trabalho interdisciplinar, com a parceria estabelecida entre a professora da classe e da professora de Arte, através do projeto de trabalho denominado pelos alunos: “Bicharada da Mata Atlântica”.

Este projeto de trabalho foi elaborado segundo as orientações expressadas por HERNÁNDEZ (1998) sobre os projetos:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida (...) A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos. (p. 61)

O projeto de trabalho “Bicharada da Mata Atlântica” foi planejado de modo a incluir no desenvolvimento de suas ações, atividades de leitura e escrita que possibilitassem a descoberta de novos conhecimentos, promovendo o intercâmbio entre os saberes das diversas áreas do conhecimento. Essas ações foram possíveis devido às características do trabalho com projetos.

Entre essas características, a escolha de um objetivo comum que resulta em um produto final permite planejar coletivamente as etapas da sua realização e organizar o tempo em função das diferentes atividades necessárias ao desenvolvimento do projeto, incluindo em suas ações a perspectiva do Letramento.

O termo Letramento foi utilizado no projeto de trabalho, com o sentido apresentado por KLEIMAN (2005): “Letramento é o conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. (p. 6)

A perspectiva do Letramento entende o uso do sistema simbólico e da tecnologia no contexto das diferentes práticas sociais e discursivas, estendendo, dessa forma, a compreensão dessas ferramentas sociais para além dos usos escolares. Por isso, na sociedade urbana, todos os sujeitos participam de alguma forma da cultura letrada.

Nesta perspectiva, o projeto de trabalho trouxe a leitura e a escrita para dentro da sala de aula, como instrumentos para adquirir novos conhecimentos, mas também, como apontam SOLIGO E PRADO (2005), para permitir um complexo conjunto de possibilidades:

Ler possibilita acessar informação, conhecer o que era até então desconhecido, produzir sentidos a partir dos textos escritos pelo outro, desejar muito mais leitura e o que com ela se conquista, dialogar, relatar, descrever, informar, comentar, explicar, analisar, discutir, opinar e manifestar tudo o que se achar por bem, por escrito, possibilita o exercício da necessária expressão. E da generosidade. E do compromisso. Não só com o outro, mas também conosco. Com o outro porque essa é uma forma de compartilhar. E conosco porque a escrita permite a cada um de nós se conhecer melhor e se dar a conhecer aos outros. (p.24)

Iniciar um projeto que abordasse questões envolvendo a Mata Atlântica foi a alternativa encontrada para tentar inovar os saberes que os alunos possuíam, além de conscientizar sobre a preservação e cuidado com planeta em que vivemos. Vale ressaltar que a abordagem das questões ambientais tem sido considerada de grande importância no ensino fundamental desde os PCNs (MEC, 1997, p. 36).

3. Relato do trabalho interdisciplinar

O início do diálogo com os alunos sobre o tema do projeto de trabalho foi a Resolução A / RES / 61/ 93 de 20 de dezembro de 2010, da Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), que declarou o ano de 2011 o ano Internacional das Florestas⁵.

Segundo a ONU “as florestas cobrem 31% de toda a área terrestre do planeta e têm responsabilidade direta na garantia da sobrevivência de 1,6 bilhões de pessoas e de 80% da biodiversidade terrestre. Pela importância que têm para o planeta, elas merecem ser mais preservadas e valorizadas”.

Para estimular os alunos a pensar no tema proposto foram apresentados vídeos com imagens da Mata Atlântica, na tentativa de promover um diálogo sobre os conhecimentos que os alunos tinham sobre este local. Entretanto, o projeto de trabalho começou a demonstrar ressonância nos alunos, quando uma criança comentou o quanto estava surpresa em descobrir que pessoas de sua família não conheciam a Mata Atlântica. Esse fato motivou os outros alunos a também questionar familiares sobre o assunto.

A constatação feita pelos alunos de que familiares não conheciam a Mata Atlântica trouxe a ideia de realizarmos uma pesquisa no pátio da escola, com os alunos das outras turmas, para verificar se conheciam a floresta em questão.

Os dados coletados foram analisados coletivamente e mostraram ao grupo de alunos a necessidade de estudar o tema, para posteriormente divulgá-lo aos membros da escola e às famílias dos alunos, através de um seminário.

O seminário foi proposto aos alunos para motivá-los a estudar, com o objetivo de acrescentar uma finalidade concreta às atividades escolares a ser realizadas. O formato escolhido permitiria ampliar e integrar conhecimentos de diferentes naturezas.

5 - Texto adaptado. Disponível no site da internet: <http://www.anodaflorista.com.br/> Data da pesquisa: 22-07-2011.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Para explorar o tema e posteriormente divulgá-lo, os alunos elencaram as perguntas que gostariam de responder por meio da pesquisa sobre a Mata Atlântica. Esses questionamentos se centravam em descobrir quais animais vivem nesta floresta, como surgiu e qual é a situação atual de sua extensão.

Durante o ano tentamos, por meio das atividades desenvolvidas, encontrar respostas aos questionamentos dos alunos. A escrita, até então, utilizada apenas no contexto das tarefas estritamente escolares, passou a ter a função de instrumento que auxilia o registro da pesquisa.

Conforme o trabalho foi sendo desenvolvido, fomos construindo objetos para serem expostos no dia do seminário. Todas as ações realizadas em sala de aula passaram a possuir este foco: os alunos produziam porque iriam ensinar aos familiares e aos outros alunos da escola o que é a Mata Atlântica!

Durante o estudo muitas informações foram abordadas. O uso de mapas e globo terráqueo contribuiu para a compreensão do uso social dessas ferramentas. Exploramos a história do Brasil, lemos livros e reportagens de jornais, que nos instigavam a compreender mais sobre a floresta e suas características. Assistimos documentários, discutimos as relações dos índios com as florestas do país e as modificações que ocorreram quando os portugueses chegaram ao Brasil e plantamos uma muda do pau-brasil para conhecer uma das principais riquezas do nosso país.

As atividades desenvolvidas buscavam relacionar com a aprendizagem de procedimentos, o processo de escolha e tomada de decisões para atingir uma meta, presentes em muitas práticas pedagógicas organizadas com o projeto de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998).

O produto final do projeto de trabalho foi o seminário. Os alunos apresentaram os conhecimentos adquiridos aos seus familiares e aos colegas das outras turmas da escola. Ao falar sobre o que aprenderam os alunos puderam sentir que são capazes de aprender e ensinar ao outro, principalmente quando se permitem envolver com o processo de ensino e aprendizagem realizado em sala de aula.

Considerações finais

Através das ações do projeto de trabalho: “Bicharada da Mata Atlântica”, concebido para integrar temas atuais, conceitos e procedimentos pertinentes tanto ao universo escolar como ao extra-escolar, percebemos que os alunos foram capazes de reorganizar o espaço/mundo utilizando, a percepção, a imaginação, a elaboração e a capacidade crítica de buscar novos conhecimentos, bem como foram capazes de interagir com o processo de aprendizagem proposto e começaram a compreender o sistema linguístico.

Os alunos foram estimulados a pensar na leitura e na escrita na perspectiva pedagógica do letramento, com objetivo de inseri-los em práticas educativas, que “interagindo com a escrita, vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva”. (SOARES, 2010, p. 17)

Os atos de aprender a ler e escrever são marcados por muitas complexidades, porém ao interagir com estes processos, os alunos começaram a compreender e desmistificar o sistema linguístico, construindo relações com as funções e possibilidades que são permitidas criar, quando se sabe ler e escrever.

Para que os objetivos do trabalho fossem atingidos, compreendemos que a aquisição do conhecimento é uma construção social, que deve possuir funções e finalidades que não se esgotem na tarefa escolar, pois percebemos, nas relações estabelecidas com os alunos, que “gostam de aprender coisas sérias, ensinadas com seriedade.” (CAGLIARI, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva, conclui-se que quando os alunos sentem-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, como o que é proposto pelo projeto de trabalho, passam a estabelecer relações de responsabilidade com sua própria aprendizagem, como se o processo a ser desenvolvido criasse um compromisso interligando alunos e professores envolvidos. Com o relacionamento estabelecido através da parceria e dos interesses comuns, professores e alunos assumem a condição de desenvolver ações mais significativas.

A visão de que o processo de aprendizagem não se centra somente no professor, pois este não precisa ser o único responsável pela busca de informações, ainda não está muito presente nas práticas escolares. Porém, atualmente existem muitas teorias que agregam subsídios a este pensamento, comprovando que as crianças são capazes de formular hipóteses, trazer informações a ser compartilhadas com a prática pedagógica, assim como criar conclusões sobre o que é ensinado.

Inserir práticas no cotidiano escolar, que aproxima os alunos de vivências que permitem refletir, pensar e estabelecer conclusões sobre os conhecimentos adquiridos é possível e necessário, mas para que isso possa realmente ocorrer, como pode ser percebido na citação de STREET (2010), existem aspectos relevantes a ser considerados nas ações pedagógicas:

A relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. (p. 49)

Concluimos com o trabalho realizado que é possível compartilhar com os alunos os caminhos do processo e trazer à sala de aula conhecimentos que possam despertar o interesse em aprender. Vivenciamos o quanto é gratificante quando os alunos interagem e assumem responsabilidade pela prática concretizada.

No desenvolvimento do projeto de trabalho, além de vivenciar muitas situações que comprovam o quanto a ação pedagógica pode ser significativa e ter os alunos como colaboradores do processo, também vivenciamos situações de angústias e conflitos, principalmente quando analisávamos a situação de fracasso enfrentada pelos alunos e a organização escolar ditada pelo sistema educacional.

Apesar do sentimento de alegria e satisfação com o processo de superação que os alunos começaram a estabelecer quando aprenderam a ler e escrever, as angústias apareciam devido ao entendimento dos caminhos propostos pelo sistema educacional que os alunos percorrerão.

A prática pedagógica realizada contribuiu para que os alunos se relacionassem com a aprendizagem da leitura e escrita de forma mais significativa e concreta, porém ainda está presente na vida dos alunos, a marca gerada pela situação de fracasso escolar. Essa marca, quando instituída na vida dos estudantes tem que ser enfrentada com seriedade para ser superada.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

As crianças que frequentam a escola de ensino fundamental, assim como é citado por TULESKI E EIDT (2007):

devem ser entendidas como indivíduos que se desenvolvem ou não, a partir do que o meio sociocultural lhes disponibiliza não só concretamente, em termos de oferta dos instrumentos materiais necessários para a aprendizagem, mas também dos processos de raciocínio que o homem adquiriu ao longo de milhares de anos de evolução. (p. 533)

Com esta perspectiva, se faz necessário repensarmos nas políticas que norteiam a organização da escola, bem como no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas unidades escolares, pois quando entendemos que “o ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento” TULESKI E EIDT (2007: p. 533), conforme é citado pelas autoras, atribuímos às escolas, às famílias e a toda sociedade a função de aproximar os indivíduos aos conhecimentos socialmente construídos.

Se percorrendo as salas de aulas do ensino fundamental, encontramos alunos que não estão alfabetizados e que estão matriculados em grupos que já dominam este aprendizado, se faz necessário refletirmos sobre essa situação de fracasso que não só pertence ao aluno que vivencia diretamente o conflito, mas que também deveria pertencer a todos que lidam com a educação.

O trabalho ora apresentado tentou realizar o que propõe GERALDI (2006) em texto que, apesar das mais de duas décadas de existência, permanece atual: “Desenvolvendo o direito à palavra- e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita- que talvez possamos um dia ler a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.” (p.131)

Por fim, é importante ressaltar que o projeto de trabalho aqui relatado foi fruto de um grande esforço para integrar saberes, conhecimentos e disciplinas. Isso só foi possível porque houve disponibilidade para o trabalho conjunto entre as professoras envolvidas, que compartilhavam princípios, objetivos e uma concepção geral sobre o trabalho a ser realizado.

A reflexão final que este estudo permite fazer diz respeito à organização escolar, que ainda tem dificuldade tanto para incentivar o trabalho interdisciplinar como para incorporar e estimular a aprendizagem significativa da leitura e da escrita de todos os alunos matriculados na escola.

Referências:

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá - bé - bi - bó - bu. São Paulo: Scipione, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. O texto em sala de aula. 4. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2006. p: 127-131.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5. Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005.
- MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais (PCN)- Introdução, 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p: 23-46.

São Paulo. (Estado). Deliberação CEE n.º 9/97 e Indicação CEE n.º 7/97, homologada pela Resolução SE de 1/08/1997.

São Paulo. (Estado). Resolução SE nº 86, de 19/12/2007.

São Paulo. (Estado). Secretaria da Educação. Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa – ciclo I. São Paulo: FDE, 2007

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TULESKI, Silvana e EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. In: "Psicologia em Estudo", Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

As interações mediadas que possibilitam o desenvolvimento da fluência leitora e suas implicações no desenvolvimento da leitura e escrita

Idelvandre Vilas Boas S. Santos ¹

Universidade de São Paulo - USP – Brasil - idelvandre@ig.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta a análise da pesquisa realizada em uma Escola Estadual da cidade de Campinas, no estado de São Paulo. A pesquisa bibliográfica teve a finalidade de reunir o referencial teórico que embasaria este trabalho, contendo obras de Coll, Geraldi, Solé, Vigotsky, entre outros. A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio de questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observação de aula, objetivando investigar como o professor intervém de modo a possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora e identificar como o aprendizado da fluência leitora pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor. A análise dos dados obtidos a luz dos referenciais teóricos pesquisados, visando investigar a eficácia da mediação durante o processo de aprendizagem, pensou-se na hipótese das mediações realizadas pelos professores propiciarem o desenvolvimento da construção de sentidos, auxiliando o desenvolvimento da fluência leitora e a produção de texto de autoria.

Palavras-chave: Mediação. Fluência Leitora. Leitura e Escrita

Mediated interactions which enable the development of reading fluency and its implications in the development of reading and writing

Abstract: This paper is the analysis of a research carried out in a State School of the city of Campinas, state of São Paulo. The bibliography was researched to gather the theoretical referential that would support this study. Among selected materials there are works from Coll, Geraldi, Solé and Vigotsky, among others. The data were collected through a questionnaire for teachers of early years of the Elementary Teaching and through classroom observations, aiming at investigating how teachers intervene to enable the development of reading fluency and at identifying how reading fluency learning may help the development of writing skills, through the mediation of teachers. The data analysis at the light of researched theoretical referential. To investigate mediation effectiveness during the learning process we have thought about the hypothesis that teachers' mediations would enable the development of senses building, helping the development of reading fluency and the production of authorship texts.

Keywords: Mediation. Reading Fluency. Reading and Writing.

¹ - Professora Coordenadora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na cidade de Campinas. Orientadora de Estudo do programa do MEC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Introdução

Neste trabalho são apresentados os dados da pesquisa realizada em uma Escola Estadual na cidade de Campinas-SP, que será analisada a luz do referencial teórico pesquisado. Esta escola pertence a Diretoria de Ensino Campinas Oeste, é uma escola de baixo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) que é um indicador de qualidade dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas, feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que visa verificar o quanto os alunos aprenderam, e o fluxo escolar, que visa verificar em quanto tempo os alunos aprenderam, dialogando com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

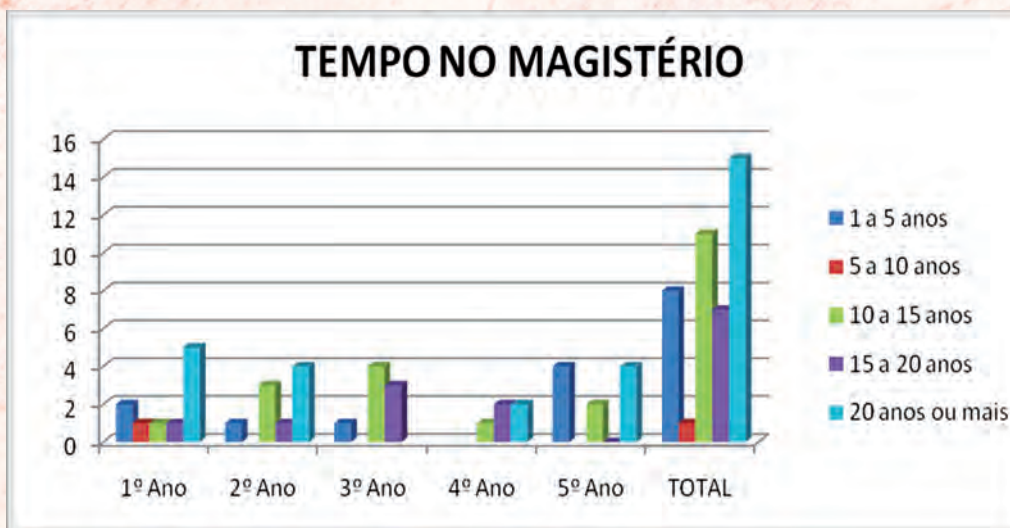
A escola está localizada na periferia de Campinas, em área de invasão, em uma comunidade carente, que trabalha na construção civil (ampliação do Aeroporto), nas indústrias da cidade e região, e no comércio local. Atendendo a dois níveis educacionais, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio. Até o ano de 2011 a escola funcionava em 4 períodos, manhã, intermediário, vespertino e noturno, de segunda a sábado. Com a construção de mais 8 salas de aula, a partir deste ano de 2012 começou a funcionar regularmente de segunda a sexta-feira em 3 períodos, manhã, tarde e noite. A rotatividade de professores ocorre anualmente, além da alta rotatividade de alunos que chegam de todas as regiões do país. A escola possui nos anos iniciais do Ensino Fundamental 48 classes e 1631 alunos, tendo em média 34 alunos por classe. Tendo em vista o exposto, pensou-se em investigar como o professor intervém de modo a possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora e de identificar como o aprendizado da fluência leitora pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor. A metodologia de pesquisa utilizada foi questionários para os professores e roteiro de observação de aula, sendo entregues 48 questionários para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos quais 42 foram devolvidos pelos professores pesquisados, sendo 10 professores nos 1º anos, 9 professores nos 2º anos, 8 professores nos 3º anos, 5 professores nos 4º anos e 10 professores nos 5º anos, e 48 observações de aula em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos de 2011 e 2012.

Optou-se por dividir a análise dos dados em dois momentos. O primeiro momento a análise dos questionários respondidos pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no segundo momento as observações de aula realizadas pelo professor coordenador nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de auxiliar os professores a articular a teoria e a prática, e verificar a necessidade de formação da equipe de professores, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, favorecendo aos professores uma prática reflexiva, e aos alunos uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Tempo no magistério e formação

“Cada professor, com sua bagagem particular, atribuir-lhe-á um sentido e um significado, e então poderá, nesse grau completo, torná-lo significativo e funcional em seu desempenho profissional” (COLL, 2003:17). Com o passar dos anos em exercício no Magistério, os professores sentem necessidade de qualificar-se profissionalmente, e continuarem se formando em serviço, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através de práticas pedagógicas reflexivas.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

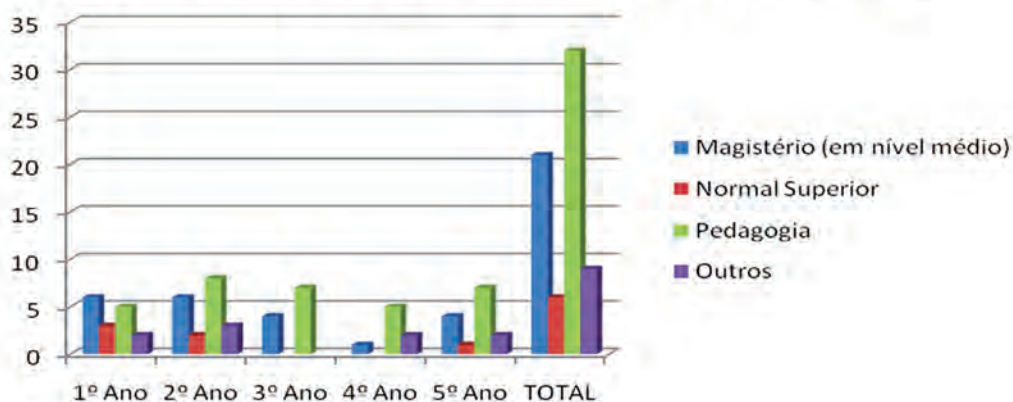


Um professor que teve uma formação inicial no século XX, e não continua estudando, se formando em serviço ou não fez nenhuma especialização, que tipo de ensino oferecerá a seus alunos do século XXI, na era das novas tecnologias, da informação, do novo mercado de trabalho e das novas formas de se aprender? É necessário querer formar-se, atualizar-se, querer melhorar, para continuar aprendendo e ensinando com qualidade. Através da formação continuada o professor reformula seus conhecimentos ou conteúdos e reflete sobre suas próprias experiências estudando e aprofundando temas de interesse.

De acordo com o gráfico acima, do total de 42 professores pesquisados, os que possuem maior tempo no magistério entre 10 a 20 anos ou mais somam 33, representando 79% do total, trabalhando nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. E os professores com o menor tempo no magistério entre 1 a 10 anos somam 9 representando 21% dos professores pesquisados, trabalhando nos 1º, 2º, 3º e 5º anos. A escola possui uma equipe de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental em sua grande maioria com longa experiência no exercício do Magistério.

No total de 42 professores pesquisados, 8 professores têm entre 1 e 5 anos no magistério representando 19% do total pesquisado, sendo 2 nos 1º anos, 1 no 2º ano, 1 no 3º ano, 4 nos 5º anos, estando metade destes professores atuando nos 5º anos. Dos professores pesquisados apenas 1 professor tem entre 5 e 10 anos no magistério representando 2% do total de professores pesquisados, atuando no 1º ano. Com o tempo no magistério entre 10 e 15 anos são 11 professores representando 26% do total pesquisado, sendo 1 no 1º ano, 3 nos 2º anos, 4 nos 3º anos, 1 no 4º ano e 2 nos 5º anos, estando a maioria trabalhando nos 3º anos. E com o tempo no magistério entre 15 a 20 anos são 7 professores representando 17% do total pesquisado, sendo 1 no 1º ano, 1 no 2º ano, 3 nos 3º anos, 2 nos 4º anos, estando a maioria dos professores também nos 3º anos. Os professores com o tempo no magistério entre 20 anos ou mais são 15 representando 36% dos professores pesquisados, sendo 5 nos 1º anos, 4 nos 2º anos, 2 nos 4º anos e 4 nos 5º anos, estando a maioria nos 1º anos.

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES



Segundo a LDB Art. 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (SOUZA e SILVA, 2001: 97)

Ao internalizar tudo que aprendeu na formação inicial, o professor deve durante sua prática pedagógica, que é quando ocorre o confronto entre a teoria e a prática, utilizar seus conhecimentos adquiridos para tomar decisões importantes, para fazer adequações necessárias com o objetivo de que todos os alunos aprendam. Somente através das reflexões sobre sua prática, a luz dos novos conhecimentos profissionais adquiridos, através de leituras e estudos é que os professores poderão contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem.

Dos 42 professores pesquisados 21 possuem formação no Magistério (em nível médio), representando 50% do total pesquisado, destes, 5 professores possuem a formação no magistério, representando 12% do total de professores pesquisados, e 16 professores além do Magistério (em nível médio), possuem outra formação complementar sendo 6 no Normal Superior, 11 em Pedagogia e em outros cursos em nível superior (alguns professores possuem várias formações), representando 38% do total de professores pesquisados. Os outros 50% dos professores pesquisados, 21 não possuem a formação no Magistério (em nível médio), cursaram Pedagogia como formação inicial e complementaram sua formação em outros cursos de nível superior, entre eles o curso de Letras, Direito, Biblioteconomia e Arte.

Nos 1º anos dos 10 professores pesquisados, 6 possuem formação inicial no Magistério (em nível médio), destes, 2 possuem a formação inicial no Magistério (em nível médio), 4 professores possuem a formação inicial no Magistério (em nível médio) e complementaram sua formação inicial sendo 3 no Normal Superior, e 1 em Pedagogia e outros cursos em nível superior (alguns professores possuem várias formações). Dos outros professores que trabalham

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

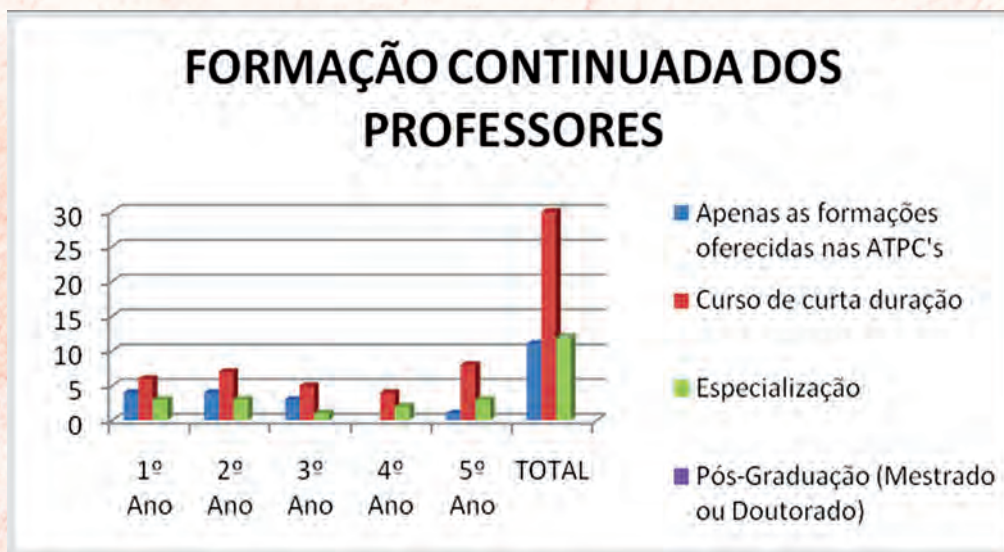
no 1º ano 4 possuem formação inicial em Pedagogia e em outros cursos de nível superior.

Dos 9 professores pesquisados nos 2º anos, 6 professores possuem a formação inicial no Magistério (em nível médio) destes 2 possuem formação complementar no Normal Superior e 4 complementaram sua formação inicial em Pedagogia. E dos outros professores 4 possuem a formação inicial em Pedagogia e em outros cursos de nível superior (alguns professores possuem várias formações).

Já nos 3º anos dos 8 professores pesquisados 4 professores possuem formação inicial no Magistério (em nível médio), dos quais apenas 1 possui apenas a formação no Magistério (em nível médio) e 3 complementaram a formação com o curso de Pedagogia e 4 professores possuem a formação inicial apenas em Pedagogia.

Nos 4º anos dos 5 professores pesquisados, 1 possui a formação inicial no Magistério (em nível médio) complementando a formação inicial em Pedagogia, e 2 professores complementaram sua formação inicial com outros cursos de nível superior de modo que todos possuem a formação inicial em Pedagogia.

Dos 10 professores pesquisados nos 5º anos, 4 possuem formação inicial no Magistério (em nível médio) dos quais 2 professores possuem apenas a formação inicial no Magistério (em nível médio) e 2 professores complementaram a formação inicial em Pedagogia. 1 professor possui formação inicial no Normal Superior, 5 professores possuem a formação inicial em Pedagogia e destes 2 possuem outros cursos de nível superior.



De acordo com a LDB Art. 61º:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (SOUZA e SILVA, 2001: 97)

Nas Escolas Estaduais as Aulas de Trabalhos Pedagógico Coletivo (ATPC) têm sido um espaço de constante formação em serviço dos professores, tendo o Professor Coordenador como formador, que auxilia os professores a articular a teoria e a prática, no intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, e possibilitar reflexões sobre as práticas pedagógicas, agregando novos conhecimentos aos que já possuem, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Pode-se dizer que o professor desenvolveu-se profissionalmente quando tem suas potencialidades desenvolvidas, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, de modo a considerar a teoria e a prática de forma interligada, pois é necessário ter conhecimento para decidir com propriedade e segurança na prática, possibilitando assim uma prática reflexiva (Domite, 2011). A teoria é o primeiro conhecimento, a prática o segundo conhecimento e o terceiro conhecimento é o adquirido através da reflexão, este sim tem muito significado, pois é uma elaboração intelectual necessária ao professor do século XXI. Desse modo o professor consegue organizar seu trabalho a partir dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando avanços significativos.

Conforme o gráfico acima 11 professores responderam que a Formação Continuada ocorre apenas nas formações oferecidas nas ATPC's dos quais 3 responderam que participam apenas das formações oferecidas nas ATPC's não participando de nenhum curso de curta duração ou especialização e 8 professores fazem cursos de curta duração e especialização além das formações oferecidas nas ATPC's. 30 professores responderam que fazem curso de curta duração, e 12 responderam que fazem curso de especialização, alguns professores fazem curso de curta duração, especialização, além das formações oferecidas nas ATPC's. 2 professores não responderam a esta questão.

Nos 1º anos dos 10 professores pesquisados 1 professor não respondeu a esta questão, 4 professores responderam que participam apenas das formações oferecidas nas ATPC's, dos quais 1 professor participa apenas das formações continuadas oferecidas nas ATPC's não participando de nenhum curso de curta duração ou especialização e 3 professores além da formação continuada nas ATPC's também responderam que participam de curso de curta duração e especialização. E 6 professores responderam que realizam formação continuada nos cursos de curta duração e 3 professores responderam que realizam a formação continuada através de especialização.

Dos 9 professores pesquisados nos 2º anos 4 professores responderam que apenas participam das formações nas ATPC's, embora também responderam que fazem curso de curta duração. 3 professores responderam que fazem curso de curta duração, 3 professores responderam que fazem curso de especialização, alguns professores fazem curso de curta duração e especialização, além das formações nas ATPC's.

Nos 3º anos dos 8 professores pesquisados 1 professor não respondeu esta questão, 3 professores responderam que participam apenas das formações continuadas oferecidas nas ATPC's dos quais 1 participa apenas das formações continuadas oferecidas nas ATPC's não participando de nenhum curso de curta duração ou especialização e 2 professores também responderam que fazem curso de curta duração. 3 professores responderam que fazem curso de curta duração e 1 professor respondeu que faz curso de especialização.

Dos 5 professores pesquisados nos 4º anos 4 professores responderam que fazem curso de curta duração dos quais 1 professor também respondeu que faz curso de especialização. E 2 professores responderam que fazem curso de especialização dos quais 1 também respondeu que faz curso de curta duração.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

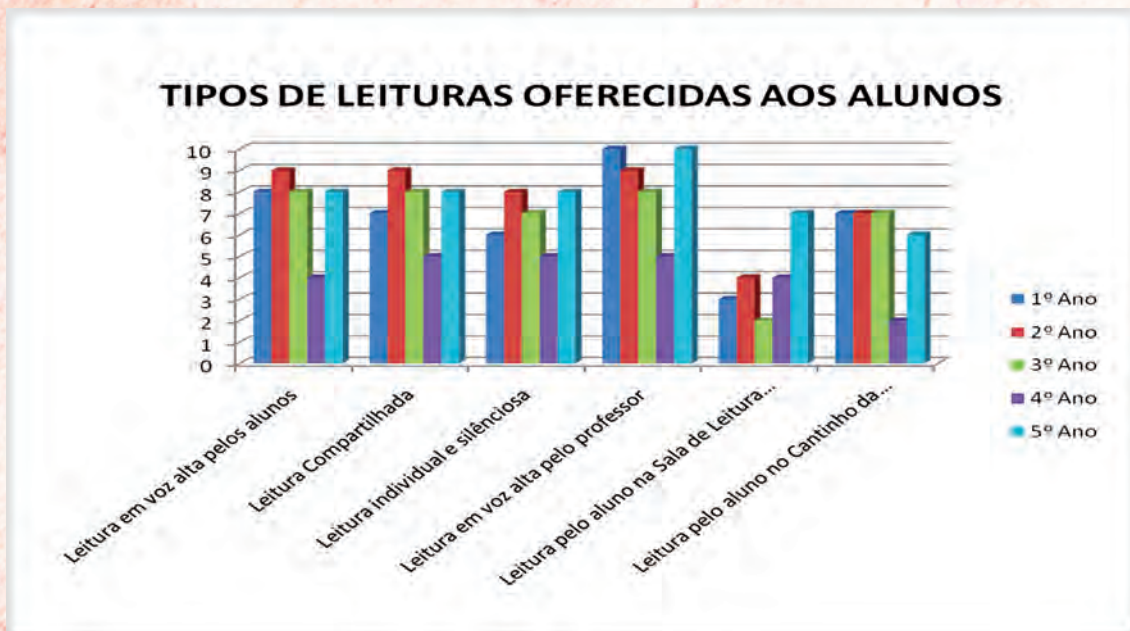
Nos 5º anos dos 10 professores pesquisados 1 professor respondeu que participa apenas das formações continuadas oferecidas nas ATPC's não fazendo nenhum curso de curta duração ou especialização. E 8 professores responderam que fazem curso de curta duração dos quais 2 professores também responderam que fazem curso de especialização, apenas 1 professor respondeu que faz especialização.

Para aprender a ler...

Os alunos precisam ter contato com diversos portadores de texto, livros bem escritos, com boas ilustrações, e bons enredos, ouvir boas leituras, mesmo antes de saber ler convencionalmente, favorecendo a aprendizagem do comportamento leitor. É necessário se ter um bom motivo para ler, pois a leitura tem uma função social real, e é imprescindível para que o cidadão seja inserido em uma sociedade globalizada e letrada, e os alunos precisam perceber essa necessidade. Quando o professor lê para a classe e explica os motivos de sua escolha, fala sobre o autor, o ilustrador, além de estar despertando o interesse nos alunos pela leitura, está ampliando o repertório deles tanto dos livros quanto dos autores e ilustradores.

(...) o leitor (...) usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.. (...) quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação (SOLÉ1998:23).

Dessa forma, ocorre a fluência necessária para a leitura, a partir do conhecimento de mundo que o aluno possui, aliado as informações oferecidas pelo próprio texto, pelo professor, e reflexões desencadeadas durante a mediação, ocorrendo a compreensão e construção de sentido do texto.



Leitura em voz alta pelos alunos

Ao possibilitar que os alunos leiam em voz alta, o professor favorece que os mesmos pratiquem a leitura antes de ler para outros, além de desenvolver nos alunos uma postura para expressar-se oralmente diante de um público, como por exemplo ler com fluência para que seja entendido, ler em uma determinada altura para que possa ser ouvido. Nos 1º, 4º e 5º anos 80% dos professores responderam que oferecem a leitura em voz alta pelos alunos. Nos 2º e 3º anos 100% dos professores responderam que oferecem este tipo de leitura para aos alunos. Ao oferecer esta situação de leitura aos alunos “(...) espera-se que leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação requerida” (SOLÉ, 1998:98). Sendo primordial respeitar a leitura, ficando a compreensão para o nível secundário, porque os alunos que estão no início da aprendizagem da leitura, não conseguem dirigir a atenção entre a construção de sentido e a necessidade de oralizar bem. Portanto este tipo de leitura favorece o desenvolvimento da fluência leitora nos alunos que já conseguem ler.

Leitura Compartilhada

Neste tipo de leitura o professor compartilha com os alunos não apenas o texto a ser lido, mas também o sentido do texto, o que o autor quis dizer, o entendimento de algumas palavras no contexto, relacionando conhecimentos, mediando durante todo o desenvolvimento desta leitura, através de boas perguntas, que desencadeie nos alunos reflexões pertinentes auxiliando-os na compreensão do texto, como um todo, compartilhando também o sentido do texto. Dos professores pesquisados nos 1º anos 70%, nos 2º, 3º e 4º anos 100% e nos 5º anos 80% responderam que oferecem a Leitura Compartilhada aos alunos. De acordo com Solé (1998), para que os alunos se envolvam em uma situação de leitura, precisam sentir que são capazes de ler e compreender o texto de forma autônoma ou com auxílio de outros mais experientes, atuando como suporte ou recurso. Este tipo de leitura é dirigida pelo professor favorecendo a participação dos alunos no uso das estratégias que irão facilitar a compreensão de diversos tipos de textos, auxiliando no desenvolvimento da fluência leitora.

Leitura individual e silenciosa

Este tipo de leitura é a que ocorre na vida real, quando se lê em casa, no trabalho, no supermercado, no ônibus, em filas de banco, no jardim ou parque, entre outras situações que for necessário se realizar uma leitura individual e silenciosa. Dessa forma o professor possibilita uma situação de leitura vivenciada no cotidiano das famílias. Nos 1º anos 60%, 2º anos 89%, nos 3º anos 88%, nos 4º ano 100%, nos 5º anos 80% dos professores pesquisados oferecem aos alunos a leitura individual e silenciosa. Esta “(...) é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos...uma leitura íntima, e por isso, individual” (SOLÉ, 1998:43). O leitor sente-se motivado a ler conforme seus interesses e necessidades pessoais.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Leitura em voz alta pelo professor

Ao ler diariamente para os alunos o professor além de ensinar o comportamento leitor, está oferecendo também a linguagem que se escreve, possibilitando aos alunos diferenciar entre linguagem oral e linguagem escrita, aumentando o repertório de leituras. Todos os professores pesquisados, 100% responderam que oferecem a leitura em voz alta pelo professor. Esta leitura “(...)contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distingue da oral” (SOLÉ, 1998:55). Oferecer o modelo leitor para os alunos é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita favorecendo a aprendizagem dos aspectos discursivos do texto.

Leitura pelo aluno na Sala de Leitura (Biblioteca)

Ao favorecer que os alunos leiam na Sala de Leitura ou Biblioteca, possibilita que os alunos desenvolvam autonomia para escolher o que irá ler, conforme seu interesse. Dos professores pesquisados nos 1º anos 30%, nos 2º anos 50%, nos 3º anos 25 %, nos 4º anos 80%, e nos 5º anos e 70% responderam que oferecem a leitura pelo aluno na Sala de Leitura (Biblioteca). Oferecer este tipo de leitura favorece aos alunos aprenderem a realizar a leitura silenciosa em um ambiente destinado a este fim, além de aprenderem a selecionar e escolher livros entre uma variedade de outros, colocando em jogo seus conhecimentos a respeito dos autores e dos diversos tipos de texto.

Leitura pelo aluno no Cantinho da Leitura

(...)Algumas situações facilitarão mais do que outras essa exploração (...) onde existe um cantinho de biblioteca, um cantinho de inventar história ou de criar livros, os professores terão muitas oportunidades não só de ensinar a ler e a escrever, mas de observar os progressos e as dificuldades dos alunos, o que facilitará o ajuste progressivo da sua intervenção (SOLÉ, 1998:63).

Esta também é uma situação de leitura em que os alunos escolhem entre os Cantos de Atividades Diversificadas, o Canto da Leitura, o que irá ler sozinho ou junto com um colega, desenvolvendo a autonomia para escolher livros de acordo com seus interesses. Nos 1º anos 70%, nos 2º anos 78%, nos 3º anos 88%, nos 4º anos 40%, e nos 5º anos 60% dos professores responderam que oferece aos alunos a oportunidade de ler no Cantinho da Leitura. Esta situação de leitura favorece as observações atenta do professor para replanejar suas ações, tendo em vista o avanço dos alunos, e a mediação durante o processo.

Para aprender produção textual...

O professor precisa oferecer o modelo escritor, inicialmente através da produção coletiva sendo o escriba da classe, textualizando conforme a participação dos alunos, lendo para verificar se o texto está coeso, se falta escrever algo, se tem alguma palavra que precisa ser substituída por outra, tendo a participação ativa dos alunos, principalmente no momento de decidir o que será escrito ou como será escrito, possibilitando aos alunos justificarem suas escolhas. Para Geraldi (2004) a discussão em sala de aula de histórias “familiares” auxilia os alunos a terem uma educação formativa e prepara o aluno para as séries mais avançadas, pois só se disserta se tiver idéias.



Reconto

Esta é uma situação de aprendizagem que os alunos recontam o conto ouvido na leitura realizada pelo professor ou um colega, recuperando os aspectos principais do texto, podendo utilizar algumas expressões citadas pelo autor, utilizando a linguagem oral, para expressar a linguagem escrita do livro. Sendo um instrumento importante antes da reescrita coletiva ou em dupla. Dos professores pesquisados nos 1 e 4º anos 100%, nos 2º anos 67%, nos 3º anos 75%, e nos 5º anos 90% possibilitam aos alunos o reconto antes da produção textual. “Se a linguagem oral é aprendida funcionalmente, não podemos ignorar a importância de considerar esse aspecto quando se trata de ensinar a criança a ler e escrever” (REGO, 1995:15). Pois os alunos já produzem textos oralmente mesmo antes de aprenderem a ler e a escrever convencionalmente.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Cantinhos de Atividades Diversificadas (faz-de-conta)

Os Cantos de Atividades Diversificadas é uma situação de aprendizagem riquíssima que possibilita o desenvolvimento da linguagem e da autonomia, oferecendo diversas situações de aprendizagem, onde os alunos podem escolher qual Canto quer participar, simulando uma situação real, em que a leitura e a escrita tem uma função social. Nas interações entre os alunos ocorre produções orais riquíssimas, pois antes de ler e escrever convencionalmente já produzem texto oralmente. Nos 1º anos 60%, nos 2º anos 11%, os 3º anos 75%, nos 4º anos 20%, e nos 5º anos 10% os professores responderam que possibilitam os Cantinhos de Atividades Diversificadas antes da produção textual. “No brinqueado, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinqueado antecipa o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998:173). Dessa forma os alunos ficam motivados e desenvolvem as habilidades e atitudes necessárias para o convívio social através das interações entre os colegas, em uma situação de aprendizagem contextualizada e significativa para os alunos, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral e a produção textual oral.

Roda de Jornal

A roda de Jornal é uma situação de aprendizagem que possibilita aos alunos escolher uma notícia, ler e comentar com os colegas a notícia escolhida, opinando e argumentando sobre algum assunto. Situação em que o professor favorece os comentários dos alunos mediando de forma pontual, através de questionamentos que favoreçam reflexões e justificativas que possam enriquecer os comentários. De modo a aumentar o repertório de argumentos, para que seja colocado em prática no momento da escrita argumentativa. Dos professores pesquisados nos 1º anos 30%, nos 2º anos 33%, nos 3º e 4º anos 100%, e nos 5º anos 80% responderam que possibilitam a roda de jornal antes da produção textual. “(...) Os conceitos científicos, com o seu sistema hierarquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento” (VYGOTSKY, 2008:115). As oportunidades criadas pelo professor através das interações mediadas, favorecem a aprendizagem significativa dos alunos, e o desenvolvimento de elaborações intelectuais favoráveis para uma escrita argumentativa de autoria.

Roda de Leitura

É uma situação de aprendizagem que favorece a troca de indicações e comentários sobre leituras realizadas pelos alunos e professores, possibilitando o aumento do repertório de leitura dos alunos. Este é um comportamento leitor que deve ser aprendido, pois socialmente quando se lê algo interessante, se faz indicações para parentes e amigos que compartilham do interesse por livros. Nos 1º anos 70%, nos 2º anos 67%, nos 3º anos 88%, nos 4º anos 100%, e nos 5º anos 90% dos professores responderam que possibilitam a roda de leitura antes da produção textual. Esta é uma situação de aprendizagem eficaz e gratificante para os envolvidos pois “(...) articula um ensino adaptado capaz de ajudar o processo de construção pessoal que é a essência da aprendizagem” (SOLÉ, 1998:171). Nestas interações entre professor e alunos, favorece que cada um desenvolva habilidades em despertar no outro o interesse por ler o livro que indicou, através do comentário, que é uma elaboração textual oral.

Leitura Compartilhada

O importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma (SOLÉ, 1998:117).

Na leitura compartilhada o professor tem um papel fundamental, pois é o mediador e o responsável por compartilhar o sentido do texto, questionando, possibilitando aos alunos inferir, antecipar, verificar e compreender o texto, utilizando as estratégias de leitura antes, durante e após a leitura. Dos professores pesquisados nos 1º anos 60%, nos 2º anos 67%, nos 3º anos 88%, nos 4º anos 100%, e nos 5º anos 80% responderam que possibilitam a leitura compartilhada antes da produção textual. A leitura compartilhada favorece a construção de sentido e compreensão do texto, possibilitando a aprendizagem do uso de estratégias de leitura, ampliando o repertório para produção textual de autoria.

Debate ou Juri

Esta é uma situação de aprendizagem que favorece a capacidade de apreciação e réplica de modo que precisa argumentar e contrargumentar sendo a favor ou contra, tendo que justificar seu posicionamento diante de um público. Portanto o professor atua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem oferecendo aos alunos os recursos necessários para que de fato ocorra um debate ou juri onde as idéias sejam defendidas. Nos 1º anos 20%, nos 3º anos 38%, nos 4º anos 60%, e nos 5º anos 30% os professores pesquisados responderam que possibilitam o debate ou juri antes da produção textual. “O diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas, é uma cadeia de reações” (VYGOTSKY, 2008:179). O debate ou juri, possibilita aos alunos argumentar e contrargumentar a partir da fala do outro, sendo necessário fundamentar seus argumentos, a partir dos conhecimentos prévios, justificando os motivos de ser contra ou a favor a determinados assuntos, e convencendo o outro de que suas idéias tem fundamentos, por isso devem ser levadas em consideração. Esta é uma situação que favorece a construção de repertório argumentativo, fundamentais para a produção textual argumentativa de autoria.

Outras

Segundo Geraldi (2004) o desenvolvimento de um trabalho integrado com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou produção de texto favorece ao alunos assumir a função de sujeito do discurso de forma crítica e criativa, tanto como escritor ou leitor. Portanto refletir sobre a língua possibilita aos alunos apropriar-se de um conhecimento muito mais elaborado. Dos professores pesquisados nos 1º anos 10% respondeu leitura de auditório, nos 2º anos 11% não especificou, e nos 4º anos 40% responderam leitura de auditório e reflexão sobre a língua.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Observação de aula

Quando o professor está em sala de aula, algumas vezes surgem dúvidas, inseguranças, incertezas e angustias, referente aos trabalhos desenvolvidos e aos resultados obtidos, gerando ansiedade, havendo necessidade de auxílio. Portanto é de fundamental importância as parcerias entre os colegas professores no desenvolvimento do trabalho coletivo, e o professor coordenador que é um aliado para auxiliar e colaborar com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e a formação continuada durante todo o ano letivo. Na observação de aula o professor coordenador percebe detalhes importantes da prática do professor, que o próprio professor não percebe, de modo que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, consequentemente melhorando a qualidade da aprendizagem.

A observação de aula faz parte da função do professor coordenador, com o objetivo de auxiliar os professores na articulação entre a teoria e a prática, visando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico reflexivo, e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, para que a mesma ocorra de forma contextualizada e significativa. Ao realizar a observação de aula, o professor coordenador percebe a necessidade de formação do grupo de professores, além de perceber algumas dificuldades mais pontuais, em que há necessidade de uma devolutiva ao professor após a observação, com o objetivo de ressaltar os pontos positivos do trabalho desenvolvido e a necessidade de alguns ajustes, quando for o caso. Algumas vezes o professor necessita de auxílio mais direcionado, como por exemplo planejar junto com o professor coordenador uma situação de aprendizagem em que ele tenha alguma dificuldade em desenvolver, e aplicar em sala de aula juntamente com o professor coordenador. Dessa forma o professor se sente mais seguro em algumas situações que tenham mais dificuldades e percebe que não está sozinho no desenvolvimento de seu trabalho, pois pode contar com o professor coordenador e os colegas professores.

Para que os alunos aprendam a ler, os professores têm desenvolvido um trabalho com diferentes tipos de leituras, com diversos portadores textuais, fazendo uso de estratégias para despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, compartilhando o sentido do texto, mediando durante todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da fluência leitura, e compreensão do texto, ampliando o repertório de leituras o que favorece o desenvolvimento da competência escritora. Ao observar as aulas de leitura em voz alta realizada pelos professores, percebeu-se a importância desta ser realizada no início da aula, mesmo antes dos alunos retirarem os materiais da mochila, para não ficarem copiando da lousa a rotina ou mexendo nos materiais. Dessa forma os alunos conseguem prestar atenção a leitura feita pelo professor e interagir através das estratégias utilizadas, ouvindo a linguagem que se escreve e aumentando o repertório para o desenvolvimento da competência escritora.

A realização da Leitura Compartilhada vem sendo desenvolvida recentemente através das formações nas ATPC's, através da tematização da prática e dupla conceitualização de modo que os professores possam se apropriar deste conhecimento, e refletir sobre sua prática, visando o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, para que possa alcançar os objetivos propostos para os alunos. O professor deve pensar em pontos estratégicos do texto para fazer questionamentos que desencadeie reflexões e construção de sentido do texto, utilizando as estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura compartilhando o sentido do texto.

Percebe-se que alguns professores ainda têm dificuldades com o trabalho com a leitura compartilhada, pois o texto precisa estar acessível a todos os alunos, ou através do datashow, ou computador, ou cada um deve ter o texto xerocado, ou livro, ou gibi, ou jornal, ou revista, compartilhando o sentido do mesmo texto, através das mediações

realizadas pelo professor. Dessa forma facilita quando houver necessidade de voltar a alguma parte do texto para fazer alguma verificação, ou confirmação das antecipações realizadas pelos alunos. Outra dificuldade apresentada por alguns professores é a antecipação do que perguntar no decorrer da leitura e adequar durante o processo, direcionando os alunos ao entendimento do texto. De modo que os professores têm se empenhado para desenvolver um bom trabalho com a leitura compartilhada de contos e notícias, mediando durante todo o processo, visando desenvolver nos alunos a construção de sentido e a fluência leitora.

Os professores possibilitam que os alunos façam a leitura individual e silenciosa, favorecendo que eles escolham livros, gibis, revistas, jornais e leiam em sala de aula, ou no Jardim da Leitura apenas pelo prazer de ler, de acordo com seu interesse. Favorecem também a leitura em voz alta pelos alunos de modo que eles lêem para os colegas de classe, para outra classe, e em apresentações para os pais possibilitando que eles melhorem a fluência leitora, a entonação da voz e a postura para ler diante de um público de modo que o texto seja entendido. Dessa forma os professores têm favorecido o desenvolvimento da construção de sentidos dos textos pelos alunos, e o desenvolvimento da autonomia leitora.

O trabalho com os Cantos de Atividades Diversificadas também é recente, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O trabalho com os Cantos de Atividades Diversificadas é uma via de mão dupla, pois propicia aos alunos aprendizagens significativas e ao professor novas possibilidades de mediar e interagir durante o processo de aprendizagens dos alunos, deixando de ser o controlador para ser o mediador deste processo, coordenando suas ações de acordo com os objetivos de aprendizagens dos alunos, escolhendo novas formas de organizar o espaço de aprendizagem, que pode ser a sala de aula, o jardim, a quadra, ou outro espaço de aprendizagem, propondo desafios para os alunos. De modo que os alunos aprendam de forma lúdica, contextualizada e significativa.

A atuação do professor no desenvolvimento do trabalho com os Cantos é de planejador das situações de aprendizagens significativas e diversificadas; mediador durante o processo de aprendizagem; possibilitador das interações entre os alunos; facilitador do desenvolvimento da autonomia dos alunos em suas escolhas; observador atento dos problemas enfrentados pelas crianças, suas dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses. Estas observações são importantes para replanejar suas ações visando os objetivos de aprendizagens para os alunos. Também vem sendo desenvolvido formações nas ATPC'S através da tematização da prática e dupla conceitualização, visando a vivência dos professores nesta situação de aprendizagem, de modo a favorecer uma transposição dessa vivência para a sala de aula, possibilitando ao professor o planejamento de situações de aprendizagens significativa e contextualizada, propiciando o desenvolvimento da linguagem e da autonomia dos alunos, podendo ser desenvolvido em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, diferenciando o número de vezes que ocorre durante a semana.

Em 2011, iniciamos o trabalho com os Cantos de Atividades Diversificadas, com poucas opções, tais como: Cantinho da leitura, da escrita, da matemática e de jogos, limitando assim as escolhas pelas crianças. Estes eram feitos dentro da sala de aula sobre as carteiras, e os professores delimitavam o tempo que os alunos deveriam permanecer nos Cantos e fazer as trocas, e a quantidade de alunos em cada Canto, porque tinham medo de perder o controle e virar bagunça. Os alunos ainda tinham que fazer o registro porque os professores tinham a preocupação dos pais acharem que não foi trabalhado nada. Alguns professores não acreditavam neste trabalho, achando que os alunos iam apenas brincar, e que tinham que ter alguma coisa registrada no caderno. Os professores que iniciaram este trabalho tinham dificuldade em contextualizar para que fizesse sentido para os alunos.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Após uma sequência de formações nas ATPCs, utilizando como estratégia de formação: a tematização da prática e a situação de dupla conceitualização, os professores começaram a fazer uso do jardim da escola, do chão na sala de aula, oferecendo outras possibilidades de Cantos, tais como: o mercadinho, salão de beleza, recepção do consultório, casinha, faça você mesmo, entre outros, dando autonomia para os alunos, deixando-os escolher o canto que desejavam ir, podendo trocá-lo quando desejassem, e sempre que necessário o professor fazia as mediações. Então comprovaram ao desenvolver este trabalho, que além de facilitador, proporciona aos alunos uma aprendizagem prazerosa, porque aprendem mais coisas em menos tempo, aprendem vivenciando dentro de um contexto, que é a simulação de um contexto real, onde a situação faz sentido. Comprovaram ainda, que as crianças aprendem muito mais com o lúdico, colocando seus conhecimentos em jogo, tendo os colegas e o professor como mediadores na aquisição de novos conhecimentos contextualizados e significativos.

Antes da produção textual os professores possibilitam aos alunos situações de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento das habilidades escritoras. Ao favorecer a aprendizagem contextualizada e significativa o professor já está mediando durante o processo de aprendizagem dos alunos. Ao propor o Reconto auxilia os alunos a organizar o texto oralmente, recuperando os aspectos principais do texto. Nos Cantinhos de Atividades Diversificadas favorece o desenvolvimento da linguagem e autonomia na construção de significados, ampliando o repertório de conhecimentos dos alunos, favorecendo a leitura e a escrita espontânea. Ao propor a Roda de Jornal os alunos desenvolvem opiniões e argumentos necessários para as produções textuais argumentativas e de autoria. Com a Roda de Leitura os alunos aprendem a tecer comentários a respeito de leitura e fazer indicações, favorecendo a produção textual oralmente. Com a Leitura Compartilhada os alunos aprendem a compreender o texto construindo significados, de forma compartilhada entre professor e alunos. Ao propor um Debate ou Juri favorece o desenvolvimento de apreciação e réplica onde os alunos tem que argumentar e contrargumentar justificando seu posicionamento se contra ou a favor, desenvolvendo um repertório argumentativo para produções textual.

Os professores propõem situações de escrita onde os alunos escrevam antes mesmo de saber ler e escrever convencionalmente, nos Cantos de Atividades Diversificadas onde os alunos escrevem espontaneamente. Através da escrita do nome próprio, texto de memória, e reescrita coletiva, em dupla ou individual, onde o professor ou um colega é o escriba. Propõem escrita de autoria favorecendo aos alunos escreverem outro final para a história, escrever um resumo, escrever um comentário, escrever carta de leitor argumentativa. Nas escritas de autoria os professores fazem a produção coletiva, onde ele é o escriba favorecendo a aprendizagem dos alunos, para depois propor a escrita em dupla ou individual, mediando durante o processo de produção textual, facilitando o desenvolvimento da habilidade escritora, propondo ainda a leitura para revisar o texto, correções dos aspectos coersivos do texto, ortográficos e pontuações, para que o texto fique bem escrito e adequado para o leitor que se destina. Uma classe escreveu uma carta de leitor coletiva, para o editor de um Jornal da nossa cidade e foi publicado, favorecendo a comparação pelos alunos, da carta de leitor no contexto primário, como foi escrito pela turma e no contexto secundário, como foi publicada no Jornal, com os recortes de acordo o interesse do editor. O que possibilitou uma aprendizagem contextualizada e significativa da produção textual argumentativa de autoria.

Considerações Finais

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo procurou garantir aos alunos, uma base comum no que se refere a conhecimento, conteúdos, habilidades, priorizando a competência leitora e escritora, adequando a Proposta conforme a região e a comunidade escolar. Esta nova organização curricular visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem que é o principal foco. A LDB (1996) possibilitou que a gestão fosse democrática e participativa dando uma identidade própria a cada escola através da proposta pedagógica que é elaborada coletivamente com participação da comunidade escolar.

A avaliação do Saesp é uma forma de verificar se a Proposta Curricular oficial está sendo cumprida ou não, dessa forma avaliando professores e alunos, ou seja, os processos de ensino e aprendizagens. Dessa forma o currículo oficial passa por transformações na sala de aula, ao serem adequados ao contexto social, de modo a possibilitar a aprendizagens dos alunos, dando origem ao currículo efetivo. Porque as oportunidades devem ser as mesmas para todos os alunos, o que deve ser diferente são as estratégias de ensino, para que todos os alunos aprendam.

Oferecer condições e oportunidades para que os alunos aprendam é a função do estado e da escola que também deve ser inclusiva respeitando as diferenças, propiciando interações entre os diversos saberes dos alunos, pais, professores e comunidade, possibilitando a apropriação de conhecimentos de diferentes culturas que permeia a escola, de modo que haja um diálogo entre o currículo e o contexto escolar, possibilitando assim uma melhoria na qualidade da aprendizagem que deve acontecer de forma significativa e contextualizada. Para que de fato ocorra uma melhora na qualidade da educação também é necessário salas com menor número de alunos, melhores condições de trabalho, ambientes adequados para as aprendizagens, além da qualificação profissional dos profissionais da educação. Os professores apesar das dificuldades enfrentadas e do contexto social em que a escola está inserida, acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos, e fazem a diferença através de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Através da pesquisa realizada com 42 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebeu-se que os professores se preocupam com sua formação profissional, e têm desenvolvido um trabalho de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo a oferecerem situações de aprendizagens significativas, possibilitando o avanço dos alunos, mediando durante o processo, favorecendo as interações necessária para que de fato ocorra a aprendizagem. Nas observações de aulas realizadas percebeu-se que a pesar de algumas dificuldades na realização do trabalho pedagógico, os professores demonstram interesse em aprender e melhorar sua prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino através das interações com os alunos, propondo interações entre os alunos e o objeto da aprendizagem, mediando durante o processo.

O Professor Coordenador auxilia os professores a articular teoria e prática, e a partir das observações de aula, perceber a necessidade de formação da equipe, percebendo as dificuldades do trabalho do professor, propondo para as ATPC's como ação formativa, a Tematização da Prática, que favorece aos professores analisarem e refletirem sobre boas situações de aprendizagem e perceberem nela quais as aprendizagens propiciadas aos alunos e se estas aprendizagens atendem aos objetivos propostos. E a Dupla Conceitualização, que favorece aos professores vivenciarem boas situações de aprendizagem, percebendo os objetivos desta aprendizagem através de reflexões, e pensando nesta vivência planejarem uma situação de aprendizagem para os alunos, de acordo com os objetivos propostos, pensando no que os alunos podem aprender nestas situações e que intervenções propor, antecipando assim suas futuras intervenções. Vivenciar boas práticas pedagógicas

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

favorece a internalização das situações vivenciadas pelos professores. Após reflexão, discussão e aplicabilidade das práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras, o grupo volta a discutir nas ATPC's o que deu certo e o que precisou adequar. Ao socializar o resultado daquilo que foi planejado, os professores tomam consciência de suas práticas e agregam novos conhecimentos a partir das socializações dos outros grupos. A ação de observar, tematizar a prática e a situação de dupla conceitualização tem sido eficaz nas formações nas ATPC's de modo a favorecer reflexões pertinentes e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo necessária a retomada das formações em ATPC's, pela rotatividade dos professores anualmente, e esclarecer algumas dúvidas que possa surgir no decorrer do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como o professor intervém de modo a possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora e identificar como o aprendizado da fluência leitora pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor. Contudo constatou-se que os alunos aprendem de maneira contextualizada e significativa, e os professores se preocupam em despertar o interesse dos alunos pela leitura, oferecendo repertório para continuem aprendendo, propiciando situações de aprendizagem que favorece a produção textual de autoria. O trabalho com a leitura pelos alunos tem possibilitado o desenvolvimento da fluência leitora e o desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor ao propor situações de aprendizagens contextualizadas e significativas, através das interações propiciadas pelas próprias situações de aprendizagens, e também com os alunos e professor. E a importância da ação formativa do Professor Coordenador, nas observações de aula, nas situações de tematização da prática e dupla conceitualização, com o objetivo de auxiliá-los a relacionar teoria e prática, e de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo que os alunos aprendam de forma contextualizada e significativa e desenvolvam autonomia para continuarem os estudos. De modo que a hipótese inicial foi confirmada ao final da pesquisa, pois as mediações realizadas pelos professores propiciam o desenvolvimento da construção de sentidos, auxiliando o desenvolvimento da fluência leitora e a produção de texto de autoria.

Referência Bibliográfica

COLL, César. SOLÉ, Isabel. O construtivismo na sala de aula. Ática. 2003.

DOMITE, Maria do Carmo Santos, BEZERRA, Keli Mota. SOUZA, Régis Luiz Lima. SILVA. Vanísio Luiz, Escola, A formação de professores em perspectiva. Texto didático produzido para a disciplina Matemática - do Curso Gestão de Currículo para Coordenadores, Programa REDFOR, SEE/USP, São Paulo: 2010/2011 (www.redefor.usp.br, acesso em 22/11/2012).

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 3ª ed.- São Paulo: Ática, 2004.

Instituto Avisa Lá. SP: Revista Avisa Lá. Muitos Mundos Nº 29. Janeiro/2007.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil, uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 1995.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. SILVA, Eurides Brito da. LEI 9.394/96. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O jornal da turma: formando escritores e leitores

Luana Luiza de Oliveira¹
Universidade Federal de Minas Gerais – luana_llo@hotmail.com

Orientadora: Martha Lourenço Vieira²
Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional (UFMG)

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho de confecção de um jornal desenvolvido em uma turma de 3º ano do 1º Ciclo, no segundo semestre de 2012. O trabalho consistiu, basicamente, na leitura e na produção de diferentes gêneros veiculados neste suporte, culminando na produção de um jornal coletivo pelos alunos. Nossa intenção é descrever e analisar o processo de desenvolvimento desse trabalho, bom como produto dele resultante, os avanços e as dificuldades enfrentados ao longo do processo.

Palavras-chave: Jornal na sala de aula. Gêneros textuais. Letramento e alfabetização.

Abstract: This article is intended to show the work of making a newspaper developed in class 3rd year B, 1st cycle in the second half of 2012. The work basically consisted in reading and producing different genres conveyed in newspapers, culminating in the production of a collective newspaper by the students. Our intention is to describe and analyze the development process of the work, as well as the resultant product, the advances and difficulties faced during the process.

Keywords: Newspaper in the classroom. Textual genres. Literacy.

1 - Luana Luiza de Oliveira. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

2 - Martha Lourenço Vieira. Professora de Língua Portuguesa do Núcleo Básico do Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

1. Introdução

O Projeto Produzindo um Jornal foi desenvolvido pela aluna de graduação em Pedagogia Luana Luiza de Oliveira, e orientado pela professora de Língua Portuguesa Martha Lourenço Vieira, durante o ano de 2013 no Programa de Imersão Docente, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Este programa tem como principais propósitos: a) criar oportunidades para que os futuros docentes (alunos das licenciaturas) reflitam sobre o fazer pedagógico do ensino fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas; b) constituir um campo de experimentação para a formação de professores; c) oportunizar a produção teórica e metodológica referentes ao ensino fundamental; d) possibilitar a interação das Unidades Acadêmicas da UFMG com a escola de Ensino Fundamental, visando a contribuir para o seu aprimoramento e transformação.

O Projeto Produzindo um Jornal foi desenvolvido, no segundo semestre de 2012, nas aulas de GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) e nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo central de construir um jornal escrito pelos próprios alunos da turma do 3ºB, sob a orientação da residente e da professora de Língua Portuguesa.

Nossa intenção foi levar os alunos a trabalharem (lendo e escrevendo) com diferentes gêneros textuais para obter como resultado a criação de um jornal turma. Essa primeira intenção acabou por gerar outras consequências mais específicas como: incentivar os alunos à leitura e à produção de textos; levar para a sala de aula os gêneros do domínio discursivo jornalístico: notícia, reportagem, resenhas, anúncios classificados, dentre outros.

É importante destacar que nosso trabalho (professora e residente), freqüentemente, teve como função básica definir os gêneros e as atividades para criar oportunidades e expectativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudo do discurso jornalístico foi fundamental, pois os alunos necessitavam saber as características e especificidades de cada gênero para serem capazes de produzir seu próprio jornal.

Como afirma Ghilardi (1994), o discurso jornalístico, por sua natureza, deve atribuir especial atenção aos critérios de textualidades que são entendidos como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto. E um dos fatores responsáveis pela textualidade é a informatividade, entendida como a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do leitor informações novas e, talvez, inesperadas. A informatividade é, então, a capacidade que um texto apresenta de, efetivamente, informar o seu leitor.

Além disso, outro aspecto importante a se destacar no trabalho com o jornal escolar, é o não esquecimento ou negligenciamento da perspectiva da criança. Ou seja, embora tendo que aprender a lidar com textualidade e informatividade, o ideal é, como afirma Rezende (1996: 24): "...que as crianças possam contar e escrever, elas mesmas, as histórias do cotidiano. Não presas às regras que buscam reger o discurso jornalístico, mas soltas no emaranhado de fatos que circundam suas vidas."

Como afirma Cortella (2007: 20): "Um dos melhores caminhos para iniciar uma viagem até a informação e ao conhecimento é o jornal. Isso ocorre porque o jornal fala do presente, daquilo que as pessoas vivem."

Este artigo está estruturado em três partes: a introdução, a metodologia utilizada, na qual expomos todos os passos da realização do trabalho; e, finalmente, as considerações finais sobre o trabalho realizado. Optamos por não fazer um item específico para a revisão bibliográfica ou fundamentação teórica, mas por dialogar com os autores que nos serviram como base ao longo de todo o artigo, na medida em que suas reflexões contribuirão mais diretamente para elucidar aspectos, conceitos e situações descritos e analisados neste artigo.

2. Metodologia: o jornal passo a passo

Para dar início ao projeto, fizemos uma roda de conversa e propusemos à turma a confecção de um jornal da sala para saber qual a opinião deles sobre a nossa proposta. Explicamos que eles seriam os jornalistas responsáveis por coletar e redigir as informações a serem publicadas no jornal. Destacamos que o jornal poderia publicar os acontecimentos da sala e da escola que os alunos considerassem mais importantes e interessantes. A turma gostou bastante da ideia e se mostrou animada para iniciar o projeto. O primeiro passo foi a escolha do nome do jornal. Os alunos deram várias sugestões de nomes, mas o mais votado foi “Plantão do 3ºB”.

Num segundo momento, realizamos com os alunos um diagnóstico sobre o que eles já sabiam sobre o veículo jornal. Descobrimos que muitas crianças tinham acesso a alguns jornais, principalmente ao jornal Estado de Minas, ao jornal O Tempo e ao jornal Super. A partir desse primeiro diagnóstico perguntamos às crianças o que elas gostariam de saber sobre os jornais e sobre as pessoas que vendem e fazem os jornais. Com base nas respostas e curiosidades das crianças, elaboramos coletivamente um questionário para entrevistar jornaleiros de diferentes bancas de revista do Campus da UFMG, como se pode observar, a seguir.

QUESTIONÁRIO: ENTREVISTA COM O JORNALEIRO

Nomes da Dupla:

Entrevista com o jornaleiro

Quais os jornais vendidos na banca?

Quais os jornais mais vendidos?

Quais os jornais que têm suplementos infantis?

Quais as revistas mais procuradas pelas crianças? E pelos adultos?

O que é feito com os jornais e revistas que não são vendidos?

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

As respostas dadas pelos jornalheiros entrevistados foram discutidas e comentadas em sala de aula, o que levou as crianças a se interessarem mais por conhecer as características do suporte jornal. Sendo assim, fizemos uma primeira apresentação do jornal para que elas pudessem ver as características gerais desse veículo. Dividimos a sala em seis grupos e distribuimos para cada um deles um exemplar completo do jornal Estado de Minas. Pedimos às crianças que observassem o que continha a Primeira Página do jornal, as manchetes que se destacavam, as legendas e ilustrações a forma de diagramação, o nome e a data do jornal, e o que, segundo elas, era mais ou menos importante, etc.

Em outro momento exploramos os cadernos que compõem o jornal. Trabalhamos assim com os mesmos exemplares que apresentamos no momento anterior, porém focalizando outros aspectos como os nomes dos cadernos, o tipo de conteúdo neles contido, as suas subdivisões e seções, seu tipo de organização, o que se destacava em cada caderno, os temas e assuntos enfocados em cada um deles, etc. A partir daí passamos a explorar com maior profundidade partes específicas do jornal, tais como o caderno Gurilândia, o caderno Classificados e o caderno Cultura.

Nas aulas de GTD, ao explorar o Gurilândia, abordamos os mesmo tipos de conteúdos que enfocamos nas aulas de Português quando exploramos a primeira página. Assim destacamos as manchetes, as ilustrações, as notícias de maior e menor importância, etc. Observamos também um aspecto diferencial do caderno: sua data de publicação, na medida em que o suplemento é editado apenas aos sábados. Nas aulas seguintes de GTD, exploramos cada seção do suplemento, observando o nome das seções, lemos as notícias mais importantes, analisamos a relação entre as temáticas e conteúdos e os títulos das seções, etc.

Num outro momento, nas aulas de Português, passamos a explorar o caderno Cultura, e enfocamos com as crianças alguns conteúdos como horóscopo, cinema, teatro e passatempo. Após a exploração deste Caderno, realizamos uma atividade cujo foco foi uma reportagem sobre um cachorro que salva uma pessoa de um incêndio. Nessa atividade as crianças conheceram as características de uma reportagem: a linguagem utilizada, a estrutura do texto, o uso do título, dentre outros aspectos. Com base nessas informações e conteúdos a professora propôs aos alunos que produzissem uma reportagem sobre um acontecimento ou fato interessante e que as pessoas da escola pudessem querer ler. Surgiram então várias ideias de possíveis temáticas para a reportagem, sendo a mais votada pelos alunos o acontecimento da chegada dos hamsters Faísca e Fumaça na sala do 3º ano B. Os alunos produziram a reportagem e esta foi reescrita e revisada por eles várias vezes até chegar ao seu formato final, como se vê na figura 1.

FIGURA 1

A alegria de uma turma que ganha dois Hamsters

Professora presentela turma com dois mascotes de verdade
Repórteres: Pedro, Gabriel Alexandre, Daniel, Lais e Cláudia

Em uma quinta-feira do dia 3 de agosto, dois hamsters chegaram na turma do 3º ano B. A professora Martha trouxe os hamsters de presente para os alunos, pois eles queriam ter um mascote de verdade. A turma já teve vários mascotes, mas todos de pelúcia. E acabaram ganhando dois de verdade. Um é mais gordinho, o Fumaça e o outro é mais magrinho, o Faisca.

Os hamsters foram comprados no Mercado Central. Enquanto os alunos almoçavam na cantina, a professora escondeu a gaiola com os bichinhos dentro de uma caixa, na sala de aula. Quando os alunos voltaram, viram que na caixa tinha dois lindos hamsters dentro de uma linda gaiola roxa, com tubos coloridos.



colocar a serragem, a trocar a água e a dar comida aos hamsters. Durante as aulas, eles leram vários textos sobre os hábitos desses animaizinhos tão fofos e aprenderam como eles se comportam, o que gostam de comer, quando estão felizes ou tristes, quando estão com medo, etc.

Os bichinhos virarão a grande atração da escola. Os alunos adoram os bichinhos e ficam se perguntando o que será deles no ano que vem. Será que eles ficarão em outra turma? Ou eles vão para a casa da professora Martha? Alguns alunos pensam em sortear os bichinhos entre eles. A verdade é que todos vão sentir muitas saudades deles, mas com certeza poderão visitá-los onde estiverem.

Foi uma alegria geral. A turma ficou muito agitada. As crianças queriam pegar os bichinhos o tempo todo. Alguns alunos só passavam a mão neles, porque tinham medo de pegá-los. Os bichinhos se escondiam no tubo, pois as crianças gritavam muito e eles se assustaram.

Cada duas vezes por semana, os alunos podem levar os bichinhos para casa. A turma ajuda a lavar a gaiola, a

Após este trabalho iniciou-se a exploração do caderno Classificados. Novamente dividimos a turma em grupos, e distribuímos o caderno entre eles. Pedimos para que as crianças lessem alguns anúncios e observassem certos aspectos, tais como: as abreviações das palavras, a linguagem resumida, o leitor alvo e seu objetivo. Em outro momento, a professora realizou uma atividade que focalizava o gênero classificados em duas perspectivas, numa delas o gênero era apresentado com sua função social real, ou seja, tratava-se um classificado publicado em um jornal de verdade. Na outra perspectiva, o classificado aparecia na forma de um poema, em que o que se anunciava era a fuga de uma pipa, ou seja, com uma função social fictícia. A partir daí propusemos aos alunos que escrevessem dois classificados utilizando as mesmas perspectivas exploradas na atividade. Os classificados, portanto, deveriam representar uma função social real e uma função social fictícia ou poética.

Após a produção, revisão e reescrita, propusemos aos alunos que entrevistassem as pessoas da comunidade escolar interessadas em anunciar no jornal da turma. Construímos, juntos, um questionário para que as crianças o preenchessem com as informações necessárias para a produção do anúncio. As crianças realizaram várias entrevistas, coletando inúmeras informações, para a produção e a publicação dos classificados no jornal. Ao final de todo o processo e após várias escritas e reescritas, os classificados chegaram ao seu formato definitivo, como pode se vê na figura 2, abaixo.

FIGURA 2

CLASSIFICADOS

ACHADOS, PERDIDOS, TROCADOS E DOADOS

Quero trocar minha garrafinha vermelha por outra diferente, porque já tenho um monte de garrafinha. Falar com Larissa, no 3º B. Ou ligar: 3498-4739

Troco figurinhas do Brasileiro, números 5, 10, 23, 52 e outras. Falar com Gabriel Bernardo, tel: 3454-6325.

Procura-se um tercinho perdido no ano retratado (2010). Ele é da cor champanhe, médio, formato quadrado e foi perdido no Centro Pedagógico. Gratifica-se quem o encontrar. Telefone para contato: (31) 3649-8215 (falar com Alice).

Encontrou-se uma bola de vôlei na rua Flor de Índio, próximo à Telha Norte. Ela está furada, é branca e preta. Para devolução, falar com

Perdi a cordinha do meu Beyblade Termahal. Ela é vermelha. Falar com Daniel, no 3ºB.

Procura-se uma bolsa da Jolie. Dentro dela tem uma vasilha roxa. Ela foi perdida na cantina da UFGM. Se acharem, ligar para 3427-6340. A dona se chama Ana Paula.

Procura-se um arco de flores vermelhas, novinho. Foi perdido no estacionamento do CP. Ligar para 3492-4357.

Perdeu-se uma blusa da Barbie Princesa da Iha. Ela é rosa e preta, da marca Adidas e foi perdida na cantina. Tratar com Maria Eduarda, tel: 3497-6265.

Perdeu-se uma bolsa pequena, da cor bege. Foi perdida na sala de aula. Tratar com Izabella, tel: 9393-3587.

é branca. Foi perdido no Campão. Falar com Gabriel, do 2ºano, tel: 3458-2890.

Procura-se uns óculos de grau, rosa, da Mônica, que foi perdido no Parquinho do Centro Pedagógico. Ligar para 8535-8155.

Procura-se um apontador verde da Faber Castel, perdido na sala do 4ºA. Ligar para 3424-4899.

Procuo dois apontadores verdes que foram perdidos na sala de aula. Ligar para 8642-1942

Procura-se uma blusa de frio com listras azuis e cinza, com um capuz e 2 bolsos. Falar com Carlos, tel: 8827-9252.

Perdeu-se, no pátio do CP, uma blusa de tricô, listrada e com botões.

Tratar com George, no 3ºB.

Troca-se uma revista por uma ferramenta de jardinagem. Tratar com Ricardo, tel: 2528-4076.

COMPRA E VENDA

Vende-se saia da Hello Kitty, tamanho 7, por R\$7,50. Falar com Rayane no 3ºB.

Vende-se blusa roxa, tamanho 8, por R\$5,30. Falar com Rayane no 3ºB.

Vende-se blusa rosa, tamanho 8, por R\$5,30. Falar com Rayane no 3ºB.

Aceitam-se encomendas de bolos e docinhos de aniversário e de casamento. Falar com Adriana, telefones: 3634-4118/8859-7417.

Compro pino de Beyblade por R\$5,00. Resposta

Compro roupas sem desenho. Falar com Giovanna, Tel: 9784-5517.

Compra-se um jogo Nintendo DS, azul. Ligar para 3441-4344.

Vende-se uma bicicleta azul e prata, com buzina, aro 20, quase nova. Tratar com Felipe, tel: 3434-7158.

Compra-se um Xbox 360 em bom estado. Falar com Samuel, tel: 8852-3885.

Compra-se uma casa, com 5 quartos, varanda, cozinha, 6 banheiros, sala de estar, área para churrasco e 4 vagas na garagem. Tratar com Giovanna, tel: 3441-5284.

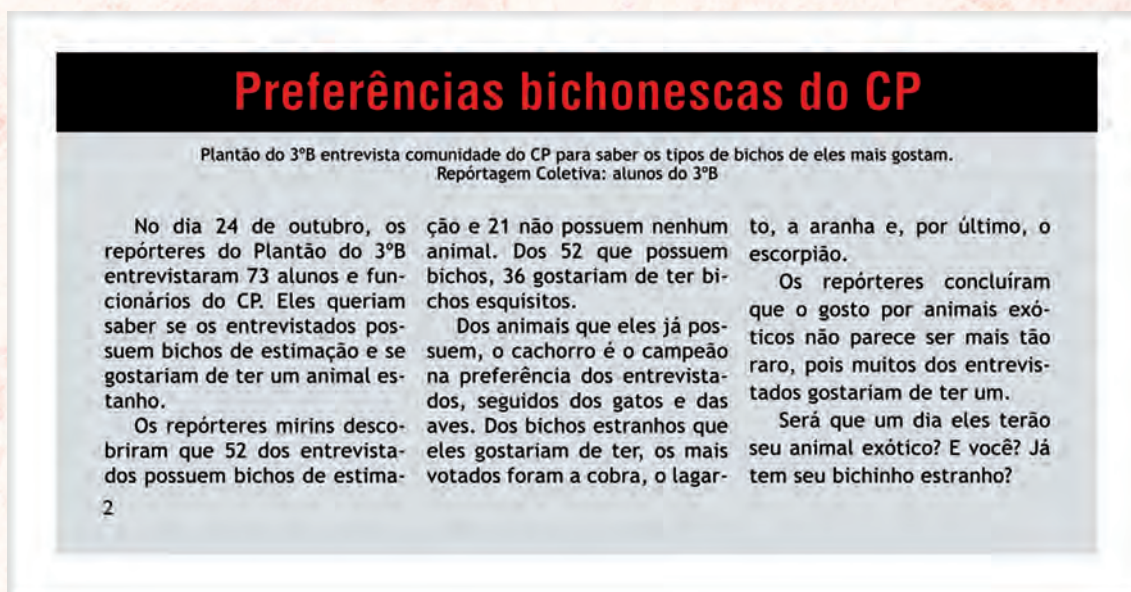
Compra-se um Mega Drive Console Video Game. Tratar com Marco Aurélio, tel: 3441-3935.

A partir daí a turma foi dividida em equipes de três ou quatro alunos, tendo cada uma delas a responsabilidade de produzir uma seção do jornal. As seções foram: horóscopo, passatempo, tirinhas, recados e mensagens e dicas de A a Z, que continha dicas de beleza e dicas de leituras. Desse momento em diante as equipes passaram a trabalhar especificamente em função do tipo de texto e da seção que teriam que produzir, sempre orientados pela professora e pela residente. Todo trabalho feito nas equipes também foi revisto e reescrito quando necessário até chegar a produção final para a publicação. A produção de cada seção envolvia níveis e tipos de habilidades diferentes tais como saber desenhar e construir histórias para produzir as tirinhas, criatividade e informatividade para produzir o horóscopo, saber coletar informações e dados para reproduzi-los com fidelidade ao informante, etc.

Quanto às reportagens principais estas foram produzidas de diferentes formas. A reportagem dos hamsters foi produzida primeiro individualmente. No segundo momento, a turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu quatro produções de seus colegas. Dessas produções eles deveriam destacar os aspectos mais produtivos e aproveitá-los na redação de uma outra reportagem, em função do seguinte roteiro de questões: O quê aconteceu? Com quem aconteceu? Onde e quando aconteceu? Como aconteceu? Como vamos finalizar o texto?. Ao final desse primeiro trabalho tivemos seis reportagens construídas pelos grupos e estas foram lidas para a turma, sendo uma delas eleita a melhor, que finalmente foi publicada no jornal, com algumas sugestões de acréscimos e modificações feitas pelos alunos.

A reportagem dos bichos estranhos foi feita a partir de uma atividade em que se focalizava uma reportagem da revista *Veja*, sobre um garoto que cria animais exóticos. Os alunos gostaram tanto da reportagem que tiveram a curiosidade de saber o que os alunos e a comunidade geral do CP pensam a respeito desse assunto. Fizeram então um pequeno questionário para entrevistar os alunos, professores e funcionários e saber se possuíam animais de estimação e se gostariam de ter algum animal estranho. Com base nessa entrevista a turma, juntamente com a professora e a residente, escreveu coletivamente a reportagem com os dados obtidos através da entrevista, como se vê na figura 3, abaixo. Depois de pronta os alunos ilustraram a reportagem com desenhos de animais estranhos e exóticos.

FIGURA 3



Paralelamente à produção das seções e à redação das reportagens, nas aulas de GTD os alunos também trabalharam com o jornal falado, que consistiu basicamente, em transformar uma notícia escrita em uma notícia falada, ou narrada possivelmente no telejornal. Objetivo dessa atividade foi levar as crianças a perceberem algumas diferenças entre falar e escrever, de modo que a percepção dessas diferenças as ajudassem um pouco mais a entender o processo de escrita, produção e publicação do jornal. Com essa atividade, acreditávamos que as crianças perceberiam com maior facilidade que para dar uma notícia falada não precisamos detalhar tanto o texto. Ao contrário, a notícia escrita necessita de um maior nível de detalhamento de informações e conteúdo, dado que o leitor está longe.

Entretanto, as crianças apresentaram dificuldades em entender a tarefa e não compreenderam que teriam que adaptar a linguagem, pois o veículo agora seria outro, que exigia outras especificidades. A princípio os alunos ficaram muito presos ao texto da reportagem, sendo necessário que criássemos um esquema de identificação objetivo dos assuntos do texto, facilitando a compreensão do objetivo da gravação de um jornal falado. O que pretendíamos era que eles percebessem algumas das diferenças do jornal falado e do jornal escrito, como o período em que os fatos aconteceram e como seriam relatados já que eram reportagens datadas. Constatamos que um fator que dificultou essa percepção e

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

compreensão do objetivo da atividade foi o encerramento do semestre letivo, pois não foi possível nos dedicarmos mais a essa atividade e explorar com maior profundidade os conhecimentos necessários para a sua execução. Talvez tenhamos, também, planejado uma atividade que exigia um nível de habilidade linguística para o qual as crianças ainda não estivessem preparadas.

A diagramação do jornal e seu fechamento foram feitos pela professora de Língua Portuguesa e um designer gráfico que colaborou na realização do trabalho. O lançamento do jornal, infelizmente, não pôde acontecer como havíamos programado, pois sua impressão na gráfica só se deu nos últimos dias do ano letivo. Apenas os alunos e seus pais tiveram acesso a algumas cópias. Entretanto, prevê-se um lançamento oficial para o próximo ano, com impressão de maior quantidade de exemplares e distribuição em toda a escola. Além disso, pretendemos transformar o projeto numa proposta para todas as turmas do 1º ciclo.

3. Considerações finais

Ao final do processo tornou-se perceptível como o projeto foi produtivo para o aprendizado tanto dos alunos quanto dos professores envolvidos. Durante a exploração do jornal podemos perceber que os alunos compreenderam com clareza as diferentes funções do informativo utilizado, sua estrutura e organização, sabendo identificar e localizar as informações relevantes em suas partes. Compreendi, enfim, o que Figueiredo (1996, p. 33) nos diz sobre o trabalho com o jornal em sala de aula:

“[...]é preciso que o professor também seja leitor, capaz de agir sobre o material – jornal – e, a partir dele, realizar um planejamento eficiente, que garanta o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do leitor e do produtor de textos – um dos objetivos mais importantes de todo o ensino, numa sociedade letrada como a nossa..” (FIGUEIREDO, 1996, p.33)

Assim, as atividades desenvolvidas, tanto com o enfoque na leitura quanto com enfoque na escrita do jornal, permitiram criar nas crianças um novo jeito de pensar o jornal e de agir diante dele. Provocamos questionamentos e ampliamos o universo cultural das crianças, na medida em que leram, comentaram, discutiram e argumentaram sobre o que leram e, além disso, escreveram sobre o que viram e criaram o hábito da pesquisa.

O jornal em sala de aula pode ser um valioso recurso pedagógico tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita, pois, por meio dele aprende-se a ler, a pensar, a exercer a cidadania e a participar da vida social. Mas para que isso aconteça, há muito para se aprender com o trabalho de exploração do jornal em sala de aula, pois além da experiência docente, deve haver também a experiência leitora. Ou seja, para se trabalhar com o jornal em sala de aula é preciso ser um leitor assíduo e frequente deste veículo para poder conceber planejamentos eficientes, que realmente criem oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Foi através da observação das aulas de Português no momento em que era feito um passo a passo na exploração da primeira página do jornal, dos cadernos, das seções, dos gêneros, dos vocabulários entre outros, e das orientações da professora é que foi possível criar e colocar em prática um planejamento que atendesse às habilidades que buscávamos no desenvolvimento dos alunos durante as aulas de GTD.

Durante a produção do jornal os alunos demonstraram maior interesse, pois foi necessário que fossem em busca de informações sobre a opinião do público alvo, estando sempre atentos ao nível de veracidade dos fatos relatados pelos alunos, funcionários e professores, que queriam publicar suas informações no jornal. Os alunos demonstravam cuidado com o vocabulário, verificando se ele estava adequado ao público e sempre buscavam corrigir os erros nas produções escritas, sendo necessária a releitura e a reescrita dos textos várias vezes.

A realização do projeto trouxe para os alunos um desenvolvimento significativo de suas produções textuais e um grande avanço na autonomia deles para resolver problemas e dificuldades que surgiram e fazer funcionar com produtividade as várias equipes responsáveis por cada sessão do jornal. Nesse período como estavam divididos, cada grupo era responsável por um tema e sessão, e com isso tinham que pesquisar sobre o que iriam escrever. Como exemplo horóscopo, que utilizou informações sobre as características dos signos, fez adaptações na linguagem e produziu um texto breve para atingir seu objetivo, que é dar uma dica para quem é daquele signo. A mesma coisa aconteceu com os outros grupos, das dicas de beleza, dos Esportes no CP, Recados e Mensagens, Passatempos e as Tirinhas, tendo assim a participação ativa de todos na confecção do jornal.

Sendo assim, dentro do curto período em que foi realizado, o projeto contribuiu muito para a formação das crianças e para a minha formação como residente. Poderíamos contribuir mais se déssemos continuidade ao projeto, pois ele é capaz de articular a sala de aula com os outros ambientes da escola e, principalmente, é capaz de criar um ambiente real de produção e leitura, em que o texto é visto com uma função social, para além da atividade escolar. Os alunos desenvolveram habilidades na leitura e na produção escrita, e se tornaram mais críticos pelo simples fato de estarem em contato com um veículo de comunicação que poderia ser mais presente nas salas de aulas.

Dessa forma, os resultados obtidos na realização do trabalho foram muito positivos, pois os alunos se empenharam na produção dos textos para o jornal, praticaram a leitura, e tiveram contato com vários gêneros textuais. Concluímos, assim, que a produção de um jornal é uma proposta importante a ser utilizada em sala de aula, pois os alunos trabalham com diferentes gêneros textuais, desenvolvem o hábito de leitura, tornam-se mais críticos, adquirem mais conhecimentos a respeito do que acontece no mundo e escrevem seus textos com muita dedicação. Por esse motivo, pesquisas e estudos apontam o jornal escolar como um recurso pedagógico que pode ser incluído na rotina de sala de aula para trabalhar habilidades nas diferentes áreas de conhecimento.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Referências:

CORTELLA, Mário Sérgio. O Professor e a Leitura do Jornal. IN SILVA, Ezequiel Theodoro da.(org) O jornal na vida do Professor e no Trabalho Docente. São Paulo. Global: campinas, SP: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007, p.13-31.

FARIA, Maria Alice de oliveira. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: contexto, 1996.

GHILARD, M. I. A informatividade no discurso jornalístico. Revista Letras. Campinas: PUCCAMP, n.13, 1994.

GONÇALVES, Lidia Maria. Do ledor ao Leitor: Um estudo de caso sobre as insuficiências do jornal em sala de aula no ensino fundamental. Tese de Doutorado. Defendida em 2004, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma questão platoniana. IN: ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org) Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo-SP. Ática, 2005, p.18-29.

REZENDE, Fernando. O jornal na escola: Contando Histórias do Cotidiano. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. Editora Dimensão, 1996, v.2, n.9, pág. 17-25.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do leitor de jornal: uma perspectiva metodológica. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. Editora Dimensão, 1996, v.2, n.9, pág. 26-33.

Possibilidades de constituição de redes textuais no segundo ano do ensino fundamental

Vanessa Fiori Ferreira Janssen¹

E.M.E.F Prof. Benevenuto Figueiredo Torres – vanessafiori@gmail.com

Resumo: O eixo condutor do trabalho foi a partir do livro “Procura-se Lobo”, que traz histórias diversas de lobos. O trabalho em sala de aula focou na ampliação e constituição das redes textuais, ou seja, tecer relações entre diversos textos, a partir de várias histórias com lobos. A pesquisa foi feita em campo, com coletas de dados nas aulas dialogadas entre a professora e as crianças, e nos registros escritos dos alunos nas atividades relacionadas ao projeto desenvolvido. No começo da pesquisa foi revelado o conhecimento limitado das histórias com lobos que as crianças possuíam e no final do trabalho foi possível verificar a produção textual de novas histórias e o estabelecimento de relação com outros textos.

Palavras - chave: Linguagem. Criança. Ensino.

Possibilities of textual networks constitution in the second year of elementary education

Abstract: The presented study results from a project developed with children in the second year of elementary school. It took place on a school from the southern region of Campinas city. The guiding axis of the work was the book “Procura-se Lobo” (“Wolf Wanted”), which brings varied stories with wolves. The classroom work focused on the expansion and constitution of text networks, ie, weaving relations between diferente texts, from various stories with wolves. The research was done in the field with data collection from dialogues between teacher and students, and from written records of students in activities related to the developed project. In the beggining of the research was revealed the limited knowledge of stories of wolves that the children had. At the end, it was possible to verify the textual production of new stories and the stablishment of relationships to other texts.

Keywords: Language. Child. Teaching.

1 - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Unicamp. Professora a 13 anos da Rede Municipal de Campinas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

1. Introdução

As atividades que propiciaram a coleta de dados para a elaboração do presente trabalho foram realizadas na escola municipal de Campinas, de Ensino Fundamental, localizada na região Sul da cidade, com crianças do 2º ano, de idades entre 7 e 8 anos. A escola, há oito anos, passou por mudanças decorrentes da política pública voltada para o setor, tendo em vista a organização do tempo escolar por ciclos de aprendizagem. Cada ciclo é composto por um determinado tempo de permanência das crianças naquele nível de ensino. O primeiro ciclo é formado por três anos, ou seja, do 1º ao 3º ano; o segundo, pelos 4º e 5º anos; o terceiro, pelos 6º e 7º anos e o último pelos 8º e 9º anos.

De modo geral, as escolas municipais precisaram fazer adaptações e reformular o Projeto Político Pedagógico para atenderem às exigências das políticas públicas que reorganizaram o Ensino Fundamental, alterando-o de oito para nove anos. Dessa forma, a equipe pedagógica (professores, diretores e orientadores) da escola preocupou-se em iniciar um trabalho mais baseado na leitura em sala de aula.

Em reuniões pedagógicas realizadas no início do ano de 2010, as professoras de cada ano do primeiro ciclo discutiram algumas obras literárias, procurando estabelecer critérios para a escolha de um livro que pudesse apoiar as ações. Para as turmas do segundo ano do primeiro ciclo, alvo das discussões desse texto, foi escolhido o livro “Procura-se Lobo”, de Ana Maria Machado, para ser centro das ações pedagógicas no primeiro trimestre letivo (de fevereiro a abril). A escola providenciou a aquisição de quinze exemplares do livro para serem lidos de forma compartilhada por trinta alunos, na faixa etária entre 7 e 8 anos.

A escolha do livro deveu-se ao fato de a narrativa trazer várias histórias de “lobos maus” conhecidas e de permitir estabelecer relações com diversas narrativas de lobos. Foi possível observar, no decorrer do desenvolvimento da proposta de leitura desse livro, o surgimento de diversas referências a outras histórias já escutadas, lidas e vistas pelos alunos. Além disso, foi aproveitado o gênero textual “classificado”, presente no título do livro, para ser abordado em atividades com os alunos. Para efeito deste trabalho, é feito um “recorte” das ações realizadas em sala de aula, a fim de dar visibilidade à relação das crianças com os textos (orais e escritos) e aos efeitos da fala do outro (professor) sobre a fala (e os textos escritos) da criança.

2- Linguagem e escola

Antes da discussão crítica do projeto desenvolvido a partir da leitura da história “Procura-se Lobo”, é importante definir a concepção de linguagem que fundamenta o presente trabalho. Sabe-se que no campo da linguística há vários estudos que originaram diversas concepções de linguagem (empiricista, interacionista e outras), o que resulta em olhares distintos sobre as produções textuais (oral/escrito), em especial na escola. Neste estudo, não há a intenção de colocar em debate essas concepções, mas somente em definir de forma breve a teoria linguística que o norteia e relacioná-la com o ensino de leitura e escrita na escola.

A linguagem sempre foi o foco de discussões nas escolas devido ao seu papel socialmente legitimado de ler e escrever. Tendo-as como objetivo principal, a linguagem (oral e escrita) na sala de aula é compreendida de forma diferenciada e sustentada por concepções equivocadas (no sentido, por exemplo, de considerar a linguagem oral como

fruto de um desenvolvimento natural e a escrita como um objeto de conhecimento a ser aprendido pela criança). Bosco aponta para esse equívoco em seus estudos sobre a Educação Infantil:

“A linguagem oral e escrita são, então, encaradas a partir de pressupostos diferenciados já na Educação Infantil: a primeira adquire-se naturalmente e a segunda necessita de uma ação pedagógica específica para que seja possível adquiri-la” (BOSCO, 2005: 8).

Para Bosco (2005, p.24), tanto a oralidade como a escrita são “duas realizações da língua, que embora formadas por materialidades distintas – a oralidade, por matéria sonora e a escrita, por matéria gráfica – constituem-se mutuamente no e pelo funcionamento da linguagem.”

Assumindo a posição da Bosco (2005) sobre a oralidade e escrita como realizações da língua, a aquisição de ambas não partem de processos diferenciados e sim da relação da criança com a língua(gem), cujo funcionamento se concretiza nos textos (orais e escritos). Desde o nascimento de uma criança, o adulto assume o papel de intérprete dos balbucios, da fala fragmentada da criança, dando um sentido, significado, e recebendo também efeitos da linguagem em funcionamento. Pereira de Castro situa da seguinte maneira a aquisição da linguagem:

“No salto do ainda não humano para o humano, de um organismo prematuro para um corpo falante, nada se dá sem que um adulto fale a criança, esculpindo-lhe a voz como marca singular na história desse corpo. Ainda que “infans”, desde o nascimento a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede e na qual e pela qual qualquer manifestação do seu corpo – grito, balbucio, riso, choro, movimentos ou silêncio – recebe interpretação da mãe ou daquele que ocupa a sua função” (PEREIRA DE CASTRO, 2003: 8).

Sobre o adulto ocupando o papel de intérprete na fala da criança, Pereira de Castro analisa e define o papel dessa interpretação na aquisição da linguagem da seguinte forma:

“Se é pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, por outro lado, sua única possibilidade constitutiva é enquadrar-se na fala do outro. A criança incorpora fragmentos da fala da mãe e do efeito estruturante dessa identificação e sujeição à imagem do outro, depende do início de um processo de aquisição de linguagem. De fato, a interpretação no quadro dessas questões deve ser tomada como efeito: efeito da fala do adulto na fala da criança, efeito da fala da criança na fala do adulto e efeito que a fala da criança promove no seu próprio processo de aquisição” (PEREIRA DE CASTRO, 1998: 82).

O adulto como intérprete não está na condição de um mediador na relação da criança com a linguagem, mas de uma instância do funcionamento linguístico-discursivo, sujeito ele também aos efeitos da linguagem. Nesse sentido, afirma Pereira de Castro:

“A interpretação da mãe dá-se entre um movimento de identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, como seu; e um estranhamento, provocado pelos deslocamentos da língua na fala da criança. Não se trata aí de um julgamento

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

de atribuição, implícito ou explícito, “como isto se diz”, “isto não se diz”, mas de um ser falante que, por esse fato, está sob os efeitos da fala da criança” (PEREIRA DE CASTRO, 1998: 83).

Bosco compartilha com Pereira de Castro a concepção de aquisição de linguagem, afirmando:

“Acredita-se que é na relação da criança com a linguagem em funcionamento que se funda a aquisição da oralidade, não havendo por parte daqueles que com ela interagem preocupações com metodologias ou com o momento adequado para seu ensino” (BOSCO, 2005: 9).

Refletindo sobre a interação do outro com a criança, Bosco observa que o adulto não tem intenção de ensinar a criança falar, simplesmente dialoga com ela. A autora faz uma breve comparação entre a aquisição da fala e da escrita e aponta para a distância em que muitos as localizam, a seu ver equivocadamente:

“Se no que se refere à aquisição da linguagem oral não se chega a julgar necessário preparar a criança para a fala nem ensinar a ela sons, os fonemas, para depois juntá-los em segmentos até formar uma palavra, agregar esta a outras, formando frases e, posteriormente, verdadeiros textos orais, um ensino nessa direção é, aparentemente, considerado necessário quando o foco é a linguagem escrita” (BOSCO, 2005: 11).

Observa-se que, na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, muitos educadores consideram necessário realizar atividades preparatórias para uma futura aprendizagem da escrita, que geralmente incluem repetições de traçados que têm como alvo a coordenação motora, o treino da letra cursiva, entre outros aspectos. Essa perspectiva revela a não preocupação com a linguagem escrita em funcionamento nos textos, desconsiderando que a criança vive em um mundo letrado e que já se relaciona no seu cotidiano, fora da escola, com diversos textos (orais e escritos).

Quando a escola inclui o texto em seu cotidiano, em ações pedagógicas com crianças não alfabetizadas, frequentemente tem a intenção de retirar partes, como palavras, sílabas e/ou letras, descontextualizando-as com o intuito de ensiná-las para as crianças. Não há, enfim, preocupação com o funcionamento da linguagem que se revela no texto. Nesse sentido, Bosco argumenta:

“A criança vive em um mundo que significa na linguagem e pela linguagem e nele tanto a oralidade quanto a escrita apresentam-se de diversas maneiras em seu cotidiano – e sempre contextualizada. A escola que dá ênfase às tarefas preparatórias que privilegiam exercícios com fragmentos isolados (letras, sílabas, palavras) acaba por esquecer que, quando se trata de linguagem escrita, está lidando com uma outra realização da língua – de materialidade distinta da linguagem oral mas, ainda assim, linguagem – cujo funcionamento se dá em textos, a serem lidos e/ou escritos pelo educador e/ou aluno” (BOSCO, 2005: 12).

A criança vive em um mundo letrado, ou seja, dominado pela escrita, não sendo possível escapar dos efeitos da linguagem (oral e escrita). A relação da criança com a linguagem se dá nas diversas interações com textos presentes no cotidiano, tais como cartazes de propagandas, embalagens de produtos, entre outros. Na escola, o papel do professor é promover o encontro da criança com diversos textos. Como afirma Bosco:

“Cabe ao profissional da educação que interage com a criança favorecer o encontro dela com os textos, promover sua imersão neles, a fim de possibilitar o reconhecimento das funções da linguagem escrita. Transitar por diferentes textos orais e escritos vai permitir a emergência na escrita da criança de representações do que é e do que não é possível na linguagem escrita, propiciando, desse modo, a sua aquisição” (BOSCO, 2005: 20).

O encontro da criança com diversos textos (orais e escritos) permite a constituição de uma rede textual, em que “rede” entende-se por ligações, conexões. Um texto evoca o outro, mantendo um jogo de relações (de semelhanças e de diferenças) entre eles. É formada, nessa rede textual, a história de leitura de uma criança. Na relação da criança com textos, constituem-se “memórias de leituras”, com base nas quais se tornam possíveis a escuta/leitura e escrita de outros textos.

Pode-se, nessa perspectiva, refletir sobre a historicidade constitutiva dos textos. Considerando a relação da criança com a linguagem, Bosco a apresenta em relação a:

“Um funcionamento linguístico-discursivo na qual a criança já está inserida em sua vida cotidiana – funcionamento esse que aponta para a historicidade constitutiva de todo texto (oral ou escrito). Queremos dizer a esse respeito que um texto, seja ela de qualquer natureza ou extensão, liga-se a outros textos, e estes são evocados, postos em cena na leitura e/ou na escrita – é sua própria história que insiste em retornar, revelando uma historicidade que lhe é constitutiva. Por isso também, entendemos que nenhum texto é transparente e sua interpretação não é única nem fechada nele mesmo, mas depende da história de leitura de cada sujeito – esta é decisiva em sua interpretação” (BOSCO, 2005: 17).

Com base no funcionamento linguístico-discursivo a que Bosco (2005) se refere, o trabalho realizado com o livro “Procura-se Lobo” foi um dos caminhos que promoveu o encontro da criança com textos já conhecidos por elas e o surgimento de novos textos, encadeando, assim, outras relações e produções textuais. Um texto evoca outro, entrando em relação e tecendo uma rede, e nesse movimento, que coloca em cena um funcionamento linguístico-discursivo, se constitui a rede textual que se mencionou.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Com base na proposta de se trabalhar com textos como eixo central para a organização do trabalho pedagógico, e de práticas de linguagem que considerem situações contextualizadas de leitura e escrita, Kleiman (1995, 2005) também acena com ações pedagógicas com textos. De um outro lugar teórico, a autora tematiza a questão a partir da consideração dos usos sociais da escrita.

Kleiman define o letramento “como um conjunto de práticas de uso da escrita que vem modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005: 21). Em função dessas práticas, a autora considera que anteriormente à entrada na escola as crianças já estão inseridas em diversas situações de uso da linguagem escrita, em sua interação com os adultos da família, na igreja etc..

Os textos escritos com os quais as crianças interagem por meio da internet, livros de literatura infantil, propagandas de televisão ou outdoor são textos multissemióticos ou multimodais, ou seja, são textos que são constituídos por imagens e recursos gráficos, formando uma unidade de sentido. Kleiman define os textos multimodais como “textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (KLEIMAN, 2005: 48). Dessa forma, é importante o professor com os alunos explorarem as ilustrações (textos multimodais) no sentido de “desempenhar a função de complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto” (KLEIMAN, 2005: 36).

A breve fundamentação teórica descrita acima teve como objetivo orientar o leitor sobre os fundamentos que sustentam o trabalho que foi realizado em sala de aula, nos aspectos da concepção de linguagem e do papel do outro (professor ou família) como intérprete na relação da criança com a linguagem (textos orais e escritos). Considerando que a criança vive em uma sociedade letrada, em que não tem como escapar dos efeitos da linguagem, é necessário à escola considerar os textos como eixos condutores de todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

3. Proposta de trabalho com textos em sala de aula

A trajetória para a realização do projeto centrado na constituição de redes textuais dos alunos(as) aqui apresentado foi organizada e realizada em vários momentos. Os objetivos traçados foram: promover a relação da criança com diferentes textos; relacionar diversos contos de “lobos maus”; conhecer e produzir gênero textual “classificados”, por ser um texto em destaque na capa do livro; e fazer a leitura compartilhada² da história “Procura-se Lobo”.

Primeiramente, houve um levantamento prévio das leituras das crianças em relação às histórias em que aparecem lobos. Cada criança narrou histórias que já ouviu e/ou leu na escola ou com a família. A maioria das crianças demonstrou conhecer a história “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”. A professora solicitou que contassem sobre o contato com as histórias. Segue abaixo o resultado dessa pesquisa:

2 - Leitura compartilhada é feita junto com a professora, e todas as crianças recebem o livro para acompanharem a leitura.

	CRECHE	FAMÍLIA	1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	NÃO CONHECE	TOTAL
Chapeuzinho Vermelho	3	17	3	3	26
Os Três Porquinhos	1	16	3	6	26
Lobisomem	1	0	0	25	26

Pode-se notar que a família desempenhou um papel importante, ao permitir aos alunos terem contato com essas histórias. A escola, por sua vez, não conseguiu, aparentemente, realizar o seu papel de promover o encontro das crianças com textos tradicionais de contos de fadas. Tal fato é um dado importante, embora não seja discutido como argumento para desenvolvimento deste trabalho, uma vez que o objetivo é tratar sobre a produção textual com os diversos textos de lobos realizada na sala de aula.

Após o levantamento prévio das histórias infantis, com a finalidade de conhecer as narrativas que eram familiares pelas crianças, leu-se na “hora da roda”³ diversas histórias (Pedro e o Lobo, Os três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, O lobo e os sete cabritinhos e a Verdadeira história dos três Porquinhos) com a presença de lobos maus, durante o mês de fevereiro, quando se iniciou o desenvolvimento do projeto. As leituras eram selecionadas previamente com o intuito de propiciar as crianças a conhecerem novas histórias de lobos maus que eram referidas na história do livro “Procura-se Lobo”.

Antes da leitura de cada narrativa explorou-se a capa do livro e promoveu-se a antecipação dos possíveis títulos, através da observação da ilustração da capa. Além da leitura (em voz alta) foram feitas, oralmente, comparações entre as narrativas (semelhanças e diferenças entre elas). Foi perguntado “O que acontecia com o lobo mau no final das histórias?”. Tal comparação foi realizada com o objetivo de as crianças começarem a tecer relações entre as histórias lidas e compararem os finais das histórias. A atividade permitiu estabelecer as relações entre os textos que estavam sendo lidos coletivamente.

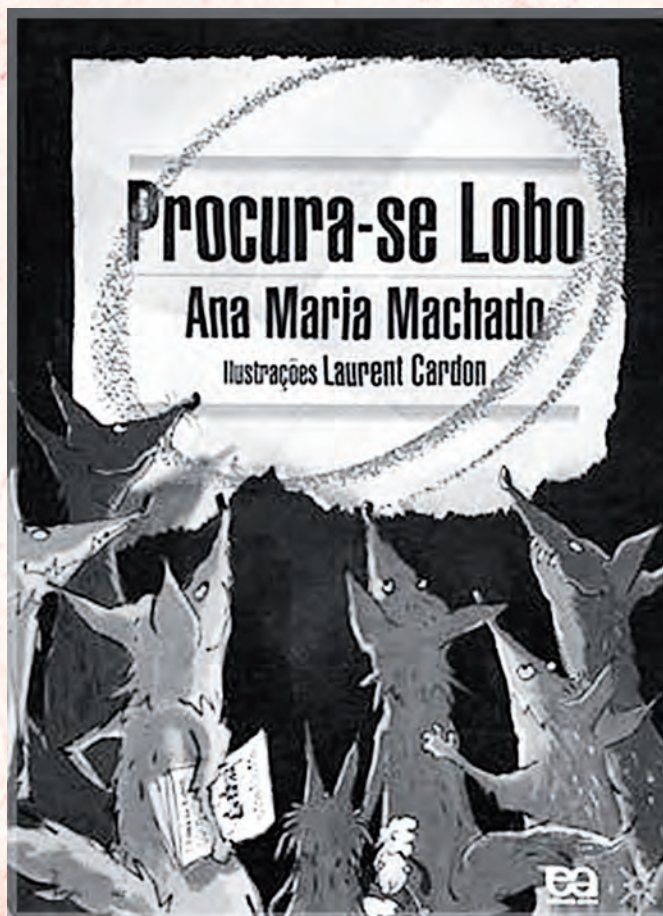
Contraopondo a ideia de só existirem histórias de lobos maus, foram lidas também as histórias de “Mogli”, “O Porco Mau e os Três Lobinhos” e “Rômulo e Remo”, para incentivar as crianças a pensarem sobre o fato de o lobo nem sempre ser mau nas histórias, desmistificando assim a imagem negativa construída sobre esse personagem pelas histórias, a partir das leituras realizadas.

Antes da leitura (de fato) da história “Procura-se Lobo”, foi estudado o gênero textual “classificados”, por ser um texto que aparece em destaque na capa do livro, no título “Procura-se Lobo”, escrito em papel de jornal, rasgado e afixado em um muro (Figura 3, a seguir). O próprio destaque em lápis vermelho ao redor desse texto chama a atenção do leitor pelo tipo de marcação, que revela o comportamento das pessoas quando estão selecionando o que procuram nos anúncios (ler para localizar uma informação precisa). A expressão “Procura-se” evoca um enunciado de texto de classificado. Além disso, aproveitar esse gênero textual apresentado na capa do livro possibilitaria, no desenvolvimento do projeto, explorar os usos e as funções sociais da escrita.

3 - Momento inicial da aula em que as crianças sentam em roda no chão da classe para ouvirem história, escolher o ajudante do dia, conversar sobre a rotina e problemas que acontecem na escola.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

(FIGURA1 – CAPA DO LIVRO)



Para começar o estudo desse gênero textual iniciou-se uma exploração em jornais. Cada grupo de alunos recebeu um jornal e teve quinze minutos para manipulá-lo. Posteriormente houve um diálogo entre a professora e as crianças, do qual um trecho está relatado a seguir:

Professora: Que material é esse com que vocês mexeram hoje?

A1: É jornal!

Professora: Vocês sabem o nome dele? Onde está escrito?

A2: (mostrando o título do jornal com o dedinho) – É Correio Popular!

Professora: Muito bem A2. Agora eu quero saber se vocês viram mais coisas.

A3: Tem o meu time de futebol.

A4: Tem fotos e coisas escritas com letras bem grandes e pequenas.

Professora: (dirigiu-se para a A3 e A4) – Porque existe tudo isso que vocês falaram dentro do jornal?

A3: É porque o meu time está em primeiro no campeonato paulista.

Professora: Mas porque o jornal escreve isso?

A3: Não sei!

Professora: Alguém sabe para poder ajudar o colega a responder?

A5: É porque o jornal traz para gente notícias. E quando a gente lê dá para saber tudo o que está acontecendo.

(A1, A2, A3, A4 e A5 são alunos)

Pode-se notar no relato que há um jogo de perguntas e respostas e que os enunciados das crianças são produzidos a partir da interação entre o grupo e a professora. Intervenções que, por sua vez, não deixam de ser um roteiro, repleto de intenções da docente, a fim de conduzir a reflexão em direção ao objetivo central: reconhecer a função social do jornal.

Após a prévia discussão, a professora explicou a organização do jornal por meio de cadernos, cada um tratando de assuntos diferentes, e que naquele momento iriam estudar sobre um determinado caderno. Selecionou-se o caderno de classificados, sendo perguntado aos alunos o que estava escrito na capa, obtendo “classificados” como resposta de algumas crianças. Foi indagado o significado do título e o que havia dentro do caderno. As crianças, ao verem fotos de automóveis, deduziram se tratar de lojas que os vendem. A docente perguntou se nos classificados havia somente venda desse tipo de produto e as crianças prontamente responderam que havia venda de casas, além de anúncios com ofertas de empregos. As falas das crianças revelaram um “saber” que antecede a escola sobre a função social dos anúncios.

A conversa sobre classificados prosseguiu com algumas indagações: o motivo pelo qual as pessoas anunciam nos classificados e o porquê de as pessoas lerem esses anúncios. A maioria das crianças respondeu que, quando uma pessoa quer vender algo, escreve um anúncio para ser colocado no jornal. Além disso, afirmaram que as pessoas, quando querem comprar algo, conseguir um emprego ou alugar uma casa, compram o jornal para ver os classificados.

Com objetivo de as crianças vivenciarem o uso social do classificado foi proposta uma escrita de anúncios para fazer um dia de troca em sala de aula. Cada criança escreveu um anúncio de um objeto simples de sua propriedade (figurinha, adesivo, bolinha de gude, lápis etc.) para ser trocado por outro. A classe ficou extremamente motivada com a atividade, fato que foi aproveitado pela professora para desenvolver a escrita desse classificado, visando a garantir sua escrita “correta”, considerando os dados sobre o objeto (alvo do classificado imprescindível) e a importância da brevidade do texto. A atitude da professora de buscar garantir a escrita correta e a formatação de um texto de anúncio promoveu efeito positivo nas escritas produzidas, nas quais as crianças seguiram um modelo para desenvolvimento dos textos que facilitou a organização para publicá-los.

Com o objetivo de imprimir as produções para serem lidas pelas crianças e suas famílias, a professora as corrigiu e solicitou a reescrita individual por parte das crianças. Não houve espaço para discussões e reescritas coletivas, que poderiam propiciar uma análise mais aprofundada das produções. O interesse principal era agilizar o trabalho a fim de promover o dia da troca por meio da leitura dos anúncios. Segue abaixo material impresso entregue aos alunos:

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

(FIGURA 2 – TEXTO IMPRESSO DOS TEXTOS DAS CRIANÇAS)

TROCO UMA BOLSA DE BONECA POR UMA BOLA DE GUDE. M., 2º C.	TROCO UMA BOLA DE GUDE AZUL POR UM LÁPIS DE ESCREVER. M., 2º C.	TROCO UM ADESIVO DA MORANGUINHO POR UM ADESIVO DA HELLO KITTY. Y., 2º C.
TROCO MINHA BOLA DE GUDE POR UMA BOLA DE GUDE BRANCA. M., 2º C.	TROCO UMA BONECA POR UM LIVRO DE HISTÓRIA. P., 2º C.	TROCO UM CARRINHO POR UMA BOLINHA DE GUDE. K., 2º C.
TROCO UM ESTOJO POR UMA BOLSA DE RODINHA ROSA. S., 2º C.	TROCO UMA BOLINHA DE GUDE POR UMA FIGURINHA DO RELÂMPAGO MCQUEEN. M., 2º C.	TROCO UMA BOLINHA DE GUDE POR UMA PRETA. F., 2º C.
TROCO UMA BOLINHA QUE PULA POR UM LIVRO DOS TRÊS PORQUINHOS. M., 2º C.	TROCO UMA BOLA POR UMA BARBIE. C., DO 2º ANO C.	TROCO MEU LIVRO MUNDO DOS PINGUINS POR UM GIBI DA TURMA DA MÔNICA. G., 2º C.
TROCO UMA CARTINHA DOS REBELDES PELA CARTINHA DO ROTIUUIS. FALAR COM G., 2º C.	TROCO UMA BOLSA ROSA POR OUTRA BOLSA. FALAR COM S., 2º C.	TROCO UMA BOLA DE GUDE POR UMA CANETINHA. L., 2º C.
TROCO UMA BORRACHA DA PUCCA POR UM LÁPIS DE COR. M., 2º C.	TROCO TRÊS BOLINHAS DE GUDE POR UMA QUE PULA. P., 2º C.	TROCO UM GIBI DA TURMA DA MÔNICA POR UM LÁPIS DE ESCREVER. J., DO 2º ANO C.
TROCO UM LIVRO DO PINGUIM POR UM GIBI DA TURMA DA MÔNICA. S., 2º ANO C.	TROCO UMA CARTINHA DO RESTART POR OUTRA CARTINHA DA BARBIE. SÓ TRATAR COM L., 2º ANO C.	TROCO UM LIVRO DA CINDERELA POR UMA FIGURINHA DA BARBIE. FALAR COM G., 2º ANO C.
TROCO UM LÁPIS POR UM ESTOJO LARANJA. L., DO 2º ANO C.	TROCO UMA BOLINHA DE GUDE AZUL POR UMA VERMELHA. P., 2º ANO C.	TROCO UM LIVRO DO DINOSSAURO POR UM LIVRO DO PINGUIM. C., DO 2º ANO C.
TROCO UMA BONECA POR UMA MAQUIAGEM. V., 2º ANO C.	TROCO 2 LÁPIS COLORIDOS POR 2 LÁPIS DE ESCREVER. S., 2º C.	TROCO UMA FIGURINHA DO BEM 10 POR UMA DO HOMEM ARANHA. D., 2º C.
TROCO UMA FIGURINHA DO HOMEM ARANHA POR UM LIVRO DE HISTÓRIA. A., 2º C.	TROCO UMA FIGURINHA DA MORANGUINHO POR UMA FIGURINHA DA BARBIE. G., 2º C.	TROCO UMA BORRACHA POR UM LÁPIS DE ESCREVER. T., 2º C.

Além da animação das crianças, no dia da troca foi possível observar que algumas famílias leram os classificados junto com os filhos e providenciaram a compra dos objetos que foram anunciados. Dessa forma as crianças não seguiram o objetivo inicial de fazer somente troca de objetos usados. As crianças compraram bola, adesivos, bolinha de gude, estojo etc.. Vários alunos conseguiram fazer a troca por intermédio da sua escrita nos anúncios.

A maioria dos textos anunciava trocas de figurinhas, bolinhas de gude, lápis coloridos, canetinhas e bolas, materiais simples que as crianças possuíam em casa. Alguns alunos fizeram anúncios diferenciados e escreveram sobre o desejo de realizarem trocas de livros e gibis, o que tornou evidente o interesse pela leitura por parte deles.

Outro aspecto importante é que os textos produzidos caracterizaram-se como anúncios por meio de várias marcas: o uso do verbo “trocar”, em destaque no início do escrito, como forma de definir o objetivo do classificado; um curto enunciado (para dar espaço para outros anúncios); e na parte final o nome do autor do texto com a identificação da turma da qual faz parte.

Na etapa final do trabalho foi feita a leitura compartilhada do livro “Procura-se Lobo”. As crianças, em duplas, receberam o livro e tiveram tempo de dez minutos para explorarem o material. A professora orientou que lessem o título da história, o nome do autor e ilustrador, observassem a ilustração da capa e folheassem o livro.

No segundo momento a professora pediu para que falassem o que tinham observado. As crianças falaram sobre o nome do livro e o nome da autora dessa forma:

“Procurando lobo”

“Procura lobo”

“Procura-se Lobo”

“Maria”

“Ana Maria Machado”

Percebe-se que há várias formas de leitura realizadas pelas crianças do título da história e do nome da autora, que são marcadas pela relação das crianças com o texto escrito. Como exemplo é possível citar a leitura inicial do nome da autora como “Maria”, que foi feita por uma criança que não está alfabetizada, mas que reconheceu a grafia “Maria” por ter uma colega chamada “Maria Vitória” na sala de aula. A identificação da palavra “Maria” revela a relação estabelecida entre a escrita do nome de uma colega, da lista afixada no mural da classe, com o nome da autora da história, quando a criança se depara com a mesma grafia na capa do livro lido.

Posteriormente os alunos foram questionados sobre o que haviam observado na ilustração da capa do livro. Todos ao mesmo tempo disseram “lobos”. A seguir está representado o diálogo:

Professora: Há algo escrito, parece que é um recorte. O que é isso?

A1: É um recorte de jornal!

Professora: Muito bem! O que está escrito nesse recorte?

A1: Procura-se Lobo.

Professora: Que tipo de texto é esse?

A2: Um classificado!

Professora: Por quê?

A2: Porque é um recorte de jornal e parece que alguém está procurando alguma coisa; e isso é anúncio de jornal, por exemplo, quando eu quero vender, comprar ou procurar alguma coisa.

Professora: Observem a ilustração da capa. Há lobos, o que eles estão fazendo?

A3: Estão lendo um anúncio!

Professora: O que eles estão segurando?

A4: Uma ovelha e jornal.

(A1, A2, A3, A4 são alunos)

O diálogo apresentado acima é marcado pela interpretação e condução, por parte da professora, do que foi falado

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

pelas crianças, no sentido de validar as respostas e produzir novos questionamentos, o que pode ser observado em um trecho da conversa: “Muito bem! O que está escrito nesse recorte?”. A expressão “muito bem” valida e julga correta a resposta da criança. Em seguida a professora realiza outro questionamento, com a finalidade de propiciar a continuidade da discussão, ao dizer para a classe: “O que está escrito nesse recorte?”.

É possível notar a relação feita pelas crianças entre os textos de anúncios e o observado na capa do livro (ilustração), evidenciada pelas afirmações presentes nas afirmações “É um recorte de jornal”, “Um classificado”, “Estão lendo um anúncio”.

A professora procedeu a leitura do livro em voz alta, com o acompanhamento silencioso das crianças. Ao ler as primeiras páginas do livro, nas quais o personagem principal, Manuel Lobo, lê a primeira carta de um lobo, a professora novamente dialoga com as crianças:

Professora: Qual história esse lobo pertence?

A5: É da Chapeuzinho por causa do desenho. Tem um monte de meninas com capinhas vermelhas.

Professora: Mas se não tivesse ilustração, a carta nos dá pistas para sabermos a autoria?

A6: Pela estrada afora porque tem isso na música da Chapeuzinho - pela estrada fora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha.

A7: Na carta apareceu a palavra vovozinha.

A8: Lobo, falou na carta – que orelhas tão grandes!

(A5, A6, A7 e A8 são alunos)

(FIGURA 3 – TEXTO RETIRADO DO LIVRO “PROCURA-SE LOBO”)



A ilustração do livro (Figura 6, acima) apresenta informações (meninas com capinhas vermelhas) que permitiu às crianças, no momento da leitura, fazer inferências do possível autor da carta, e responderem corretamente a indagação da professora. Foi possível ainda estabelecerem relação com a história “Chapeuzinho Vermelho”, o que demonstra a presença de redes textuais advindas do histórico de leituras proporcionadas às crianças, na escola e na família.

Na ocasião em que a professora perguntou sobre a carta (figura acima), sem fazer uso da ilustração, as crianças se basearam em trechos escritos que confirmavam ser o lobo de “Chapeuzinho” o autor da carta. As que participaram do diálogo apresentaram palavras e expressões que remetiam ao texto “Chapeuzinho Vermelho”, lido no começo do ano letivo, conforme observado nas expressões “pela estrada afora”, “que orelhas tão grandes” e “vovozinha”. O resultado demonstrado oralmente pelas crianças é fruto da relação entre os textos (ilustração, carta e a história “Chapeuzinho Vermelho”) e dos efeitos por eles provocados nas crianças. Foi observado o desenvolvimento das redes textuais no jogo das comparações, ao se remeter a outros textos lidos ou conhecidos.

O trabalho descrito demonstrou a possibilidade de se trabalhar com produção de textos orais e escritos a partir de uma obra literária. Além disso, trouxe uma reflexão sobre os efeitos dos diversos textos na fala e na escrita das crianças. Nas manifestações linguísticas da criança são observadas as redes textuais, que vão se constituindo pela relação com diferentes textos que circulam dentro e fora da escola. É necessário que os professores, além de assumirem um papel de intérpretes desses textos orais ou escritos, percebam os seus efeitos nos dizeres das crianças.

4. Considerações finais

As atividades descritas demonstraram a possibilidade de se trabalhar com textos em sala de aula, e de se constituir rede textual a partir da narrativa “Procura-se Lobo”, que reúne várias histórias tradicionais com lobos. A leitura coletiva e individual do livro indicado promoveu o encontro das redes textuais e das relações que se pode verificar nas produções (orais e escritas) das crianças.

No início do desenvolvimento do projeto em sala de aula, a maioria das crianças conhecia apenas duas histórias tradicionais com lobos (“Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”). Ao final, foi possível notar a variedade de histórias que os alunos conheciam, devido às leituras diárias da professora de diversas histórias com lobos, que, além de os ajudarem na compreensão e na identificação dos autores das cartas presentes no livro, possibilitou o estabelecimento de relações entre diferentes textos.

Além de as crianças entrarem em contato com diversas narrativas, houve a realização de um trabalho com os classificados, gênero textual em destaque. A produção de textos de autoria das crianças foi publicada com a finalidade de se fazer “o dia da troca”, que se mostrou prática de linguagem significativa para as crianças. O anúncio escrito por elas tinha a finalidade de viabilizar a troca dos objetos, e a leitura dos textos não foi destinada somente à professora, mas também às crianças participantes e suas famílias.

Outros elementos importantes obtidos em sala de aula foram o estabelecimento, pelas crianças, de relações entre as histórias, a partir das semelhanças e diferenças dos finais das histórias, o que contribuiu para a constituição das redes textuais.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Promover em sala de aula a discussão sobre as cartas que aparecem no livro “Procura-se Lobo” foi fundamental para possibilitar às crianças tecerem comentários a partir das suas relações com o texto. Os efeitos da fala da professora sobre a fala das crianças (e vice-versa) também foram determinantes para o melhor aproveitamento das leituras das cartas ao longo do texto narrativo.

O presente trabalho não se esgota em seus objetivos, mas pretende promover reflexões entre os educadores sobre um trabalho pedagógico que possibilite a relação entre os diversos textos em sala de aula, bem como destacar a importância do texto (oral e escrito) como eixo condutor de todo o processo de ensino.

Referências bibliográficas

BOSCO, Zelma. Regina. A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita. Campinas: CEFIEL da Unicamp & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL da Unicamp & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

MACHADO, Ana Maria. Procura-se Lobo. São Paulo: Ática, 2005.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: Nina Virgínia de Araújo (org.). Corpo Linguagem – gestos e afetos. 1^o ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p.47-60, 2003.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. Porto Alegre: Revista Letras de Hoje, v.33, no 2, p.81 a 87, junho de 1998.

EIXO 3

FORMAÇÃO,
COTIDIANO E
SABERES
PROFISSIONAIS



EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

O uso da estratégia tematização da prática pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor

Claudiene Dias da Silva¹
Claudieneds@hotmail.com

Resumo: Compreender numa perspectiva como a criança enxerga o conteúdo é parte importante do professor, e isso só é possível quando ele se coloca a ser um sujeito pesquisador das aprendizagens de seus alunos, posturas que devem ser cultivadas durante todo processo de formação. Entende-se que o coordenador pedagógico é o sujeito fundamental na formação dos professores, pois a ele cabe a responsabilidade de sensibilizar, estimular e apoiar o professor na problemática que surge nas práticas docentes. Assim este artigo tem objetivo compartilhar a relevância das aprendizagens construídas pelo coordenador pedagógico em seu próprio processo de formação, por meio da utilização da estratégia formativa tematização da prática nas reuniões com a equipe de professores das escolas municipais de Ariquemes-RO, a partir da formação continuada do Programa Além das Letras, pautados nos pensamentos de Placo (2003) sobre o papel do coordenador como formador, Arlcão (2000) que discute a ideia de professores reflexivos numa escola reflexiva e de Weisz (2011) que traz a ideia de olhar para prática como um objeto sobre o qual se pode pensar por meio de análise que parte da prática documentada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenador pedagógico. Tematização da prática

The use of video in the continuing education of the teacher-mediated pedagogical coordinator

Abstract: Understanding perspective as the child sees content is an important part of the teacher, and this is possible only when he puts himself to be a fellow researcher of learning of their students, postures that must be cultivated throughout the training process. It is understood that the pedagogical coordinator is the key subject in teacher training, because he has a responsibility to raise awareness, stimulate and support the teacher in the problems that arise in teaching practices. This article has aimed to share the relevance of learning constructed by the pedagogical coordinator in their own formation process, through the use of themes of practical training strategy meetings with the teaching staff of the schools of Porto Velho, RO, from the formation continuing program Beyond Letters, guided the thoughts of Placo (2003) on the role of coordinator and trainer, Arlcão (2000) that discusses the idea of reflective teachers in a school reflective and Weisz (2011) that brings the idea of looking at practice as an object on which to think through the analysis of documented practice.

Keywords: Continuing Education. Pedagogical coordinator. Thematization of practice

1 - Formada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia UNIR, especialista em Gestão Escolar pela Faculdades de Educação e Meio Ambiente FAEMA. Formadora Local do Programa Além da Letras em Ariquemes-RO pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes.

1. A formação continuada

A formação inicial tem valor na vida profissional, porém, conforme Perrenoud (2002, p.16) deve ter a consciência que “Não é possível fazer de tudo na formação inicial”, neste momento apenas tem noção de tudo um pouco, mas o aprofundamento em cada assunto se tornará possível a partir da formação continuada, que é de responsabilidade e necessidade do profissional. Assim tira a ideia que após terminar a graduação, o profissional estaria capaz para atuar na área para o resto da vida, o que não se torna uma verdade, pois o profissional deve estar consciente de que sua formação é permanente.

Instrumentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Constituição Brasileira (1988) promulgaram o direito à formação continuada e em serviço do trabalhador da educação. O crescimento que a formação em serviço proporciona ao profissional não há como negar. Nesta perspectiva, pode-se afirmar a importância da formação continuada na prática do professor, já que “as verdades” devem ser interpretadas ao momento que se apresentam, possibilitando o crescimento profissional e pessoal. Assim fica notável que a formação continuada se faz necessária.

2. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor

A formação contínua do professor requer a importância à escola e da figura do formador, e o coordenador como formador de professores necessita construir sua própria competência para os saberes deste ofício. Sendo ele, um sujeito articulador que valoriza os saberes dos profissionais envolvidos, trabalhando a partir da problemática que os atinge e optando por estratégias que realmente possibilitem um avanço no desenvolvimento do grupo, assim como afirma Placo:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, como o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (PLACO, 2012.p.24)

Helena da Silva Christov (2010)² aponta três compromissos fundamentais para o coordenador: o compromisso de ser educador junto aos professores e compromisso de ser gestor do currículo escolar; o compromisso de ser educador junto aos professores e o compromisso de ser pesquisador como decorrência do seu papel de gestor e de educador.

Isso aponta para um coordenador capaz de pesquisar as aprendizagens dos professores. Um modelo ideal de coordenador pedagógico dentro do espaço escolar. Aquele se constitui como formador capaz de refinar seu olhar frente às práticas vigentes de seu grupo de professores e para as próprias ações de investigar, registrar, refletir e problematizar. Nesse sentido Alarcão afirma:

2 - Professora e pesquisadora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP)

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A supervisão da escola reflexiva, tal como a concebo, considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. (ALARCÃO, 2000, p.17)

Tal modelo de formação parte do entendimento de que um espaço de reflexão sistemática sobre a prática é condição fundamental para melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e que o sujeito mais próximo do professor é o coordenador pedagógico, por isso a importância de ele exercer o papel de formador de professores dentro do ambiente escolar.

Ideias que trazem novos paradigmas sobre o processo da formação de professores e sobre o papel do coordenador pedagógico. Desmitificando a ideia que ser “apagador de incêndios” ou fiscalizador da prática do professor, é papel do coordenador pedagógico. Quando se trata de um trabalho realmente produtivo para a escola como um todo, o coordenador pedagógico deve ser um sujeito articulador sobre as aprendizagens dos professores e corresponsável pelo o aprendizado das crianças. Compete a ele saber como o professor aprende para poder ensiná-lo a refletir sozinho e com os colegas, além de ainda estar a par do que acontece na sala de aula, buscando textos desafiadores para apresentá-los e discuti-los à luz da didática, esse sim, é papel do coordenador. A questão posta é a de colocar o professor diante de uma “situação problemática, desenhada de tal maneira que, nas condições propostas, a melhor solução é o conhecimento que se quer ensinar” (LERNER, 1996, p. 1). Enfim, é ele que está na escola, mais próximo do professor, e que possui as condições para que se efetive a formação permanente de seus professores.

3. Formação Continuada em Ariquemes – Como anda essa realidade?

Desde anunciado esse direito de formação ao professor, muitos títulos de formação foram oferecidos pela rede municipal de ensino de Ariquemes: cursos, seminários, palestras e programas de formação a esses sujeitos que protagonizam o ensino e aprendizagem nos anos iniciais das escolas. Alguns de pouca duração e por muitas vezes distantes do que acontece em sala de aula. Porém, a partir de 2008 um novo modelo de formação continuada vem ganhando expressivamente espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais, uma formação, em parceria com Instituto Avisa Lá³ por meio do Programa Além das Letras⁴.

É uma formação que entende que a escola deve ser o espaço privilegiado de formação de professores visando contribuir para constituição de um novo profissional do ensino, de um professor em condições de alterar o quadro de insucesso escolar, preparado para o trabalho com as diversidades, e não apenas para instruir, mas sim formar e preparar cidadãos.

As condições dadas para que a escola corresponda a tais expectativas são formações aos coordenadores pedagógicas desenvolvidas por técnicos da secretaria municipal, que por sua vez formam os coordenadores das unidades escolares para que transformem a escola em espaço de formação permanente. Um formato diferenciado, que impõe a necessidade de um redimensionamento das práticas educativas tanto a nível escolar quanto profissional.

3 - É uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública - <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>

4 - O Programa Além das Letras busca apoiar, em parceria com formadores locais, a elaboração de projetos de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores nos municípios participantes.

Entendo essa importância foi organizado no calendário escolar dias disponíveis para a formação continuada, esta acontece mensalmente em tempo e espaço organizado dentro da escola. Embora exista essa garantia de formação permanente na escola e o entendimento que a escola é um espaço privilegiado para formação de professores não quer dizer que seja sinônimo de uma escola reflexiva, com professores reflexivos, com profissionais capazes de fazer a transposição didática e de coordenadores pesquisadores dos saberes de seus professores. Exigia algo mais do que a garantia de espaço e tempo para formação com bem afirma Gaglio.

É importante que coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidade com os professores, indica ações (GEGLIO, 2006, p. 118)

Para busca de uma escola reflexiva com profissionais coordenadores precisariam contar com estratégias que levasse seu grupo a uma reflexão de sua prática de modo produtivo. Nesse sentido Telma aponta uma importante contribuição para a prática reflexiva:

O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real... O desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático-reflexivo. (WEISZ, 2011, p. 124)

A transposição da teoria para a prática é um desafio para o educador “Ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autoria, prazer e criatividade” (Lerner, Cardoso & Perez, 2007, p.15). Dominar a teoria não é garantia de uma prática bem desenvolvida e produtiva. Por isso a partir de muitos estudos e diálogos entre formadoras locais e coordenadores pedagógicos passamos a estabelecer na formação uma postura de escuta aliterária, não um espaço de se calar para se omitir diante da realidade, sim de calar-se para ouvir: ouvir as crianças na perspectiva como aprende o conteúdo; ouvir o professor na perspectiva de como entende como as crianças aprendem; ouvir o coordenador na perspectiva de seu olhar diante desse interjogo aprendizagem das crianças e aprendizagem do professor e também problematizar, instigar esses profissionais quando necessário. Para o que nos serviu essa escuta? Para acompanhar esse trabalho, além de desencadear um processo de reflexão de todos os envolvidos, iniciando por nós formadores, passando pelo coordenador, professor e da criança possibilitando “desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real” (WEISZ, 2011, p. 124)

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

4. Tematização da prática

Entendemos que tematizar a prática é “retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. É teorizar”. Conforme comenta, Telma Weisz.

O convite de olhar para cotidiano e refletir sobre ele requer um olhar sobre a criança, sobretudo para o educador e também para os conhecimentos que rodeiam sua ação pedagógica, que de certa forma exige conhecimentos específicos, aqueles pertinentes às necessidades de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido a formação continuada do professor é condição necessária para a tomada de consciência da concepção que embasa e sua prática em sala de aula. A partir dessa tomada de consciência é possível problematizar alguns encaminhamentos, ações que muitas vezes realiza sem nem saber o motivo e assim qualificar o que propõe a seus alunos. Contudo é esta ação que poderá contribuir para uma transformação, que não acontecerá sem um aprofundamento dos conhecimentos teóricos que confrontem ou justifiquem a prática refletida. Nesta perspectiva a utilização da estratégia tematização da prática permite ao profissional uma reflexão da prática porque “A se ver e ouvir, o professor consegue analisar o que não percebe que está fazendo”, explica Regina Scarpa (2012) *“Ao tomar consciência das hipóteses didáticas, conseguimos ultrapassar a tradicional dicotomia entre certo e errado e a atitude prescritiva que costuma caracterizar as atividades de análise da prática docente”*, completa Telma Weisz (2012)

Construir tais conhecimentos não é nada fácil ao coordenador. A quem cabe esse papel de mediar os conhecimentos teóricos de modo articulá-lo com a prática do professor dentro da escola? Compreende-se que o coordenador pedagógico além de ser o sujeito mais próximo do professor e corresponsável pelos resultados de aprendizagens dos alunos, é responsável por sensibilizar, estimular, desestabilizar, provocar, subsidiar, apoiar o docente, nas diferentes problemáticas que surgem no cotidiano da sala de aula. Para tanto essas ações do coordenador precisam estar carregadas de intencionalidades que seguem uma sequência, pautadas nas demandas formativas que ele identifica na prática da equipe de professores contribuindo assim para uma reflexão permanente articulado ao contexto de trabalho.

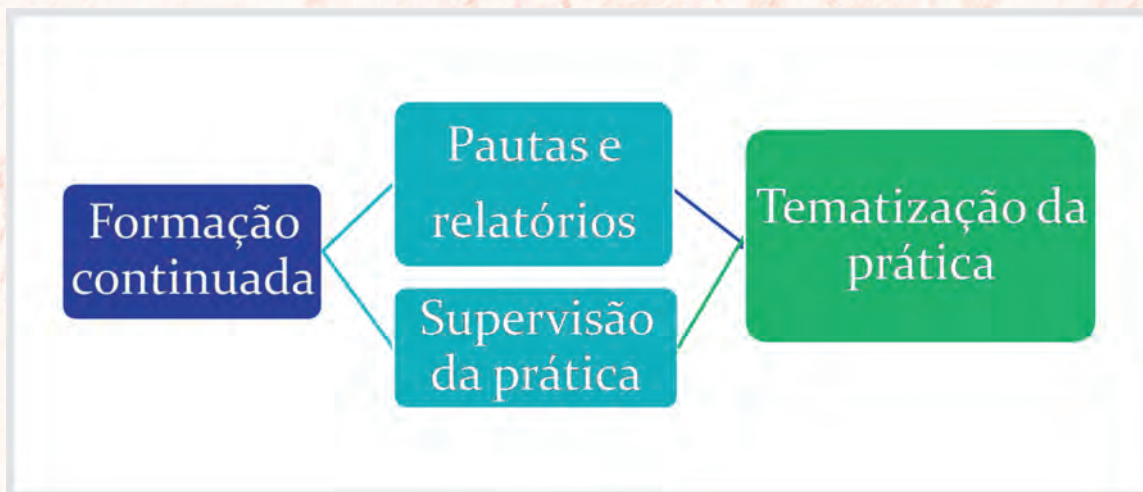
Nessa perspectiva o município de Ariquemes em parceria com o Instituto Avisa Lá - SP, por meio do Programa de formação continuada Além das Letras, tem investido muito na formação do coordenador pedagógico como sujeito autor de sua prática que faz uso de algumas estratégias formativas com o intuito de que o professor pense e repense sobre sua ação pedagógica, tome consciência de seus atos de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa de seus alunos. Dentre as estratégias muito utilizadas pelos coordenadores, a tematização da prática ganhou um espaço privilegiado na formação continuada por ser considerada como um importante instrumento por estes formadores. Pois quando bem pensada e planejada torna-se uma poderosa ferramenta na tomada de consciência das concepções subjacentes às práticas dos professores, contribuindo para que eles repensem seu modo de agir e encaminhar propostas dentro da sala de aula. Os professores passam a ser perguntar: por que propor? Com qual objetivo? Para quem essa atividade é interessante? Para quem é fácil demais?

5. As contribuições da tematização da prática

“A formação continuada com professores desenvolvida mensalmente não é suficiente para repensar a prática, por isso é fundamental o coordenador pedagógico lançar mão algumas estratégias que contribuam para o aperfeiçoamento do docente. A estratégia tematização da prática é uma ação que tenho desenvolvido constantemente na minha prática. Pois oferece aos professores condições para reflexão sobre sua própria ação. Quanto coordenadora penso que essa estratégia contribuiu para que eu me aproximasse mais dos meus professores, como também compreender as concepções que giravam em torno de suas práticas e conhecesse de fato os problemas para auxiliá-los a enxergar o que realmente necessitam fazer para transformar a prática”

O depoimento da coordenadora representa o olhar de muitos que estão inseridos neste processo formativo. Ao olhar para o depoimento da Flávia Zago podemos questionar: De onde vem o conhecimento da coordenadora?

As aprendizagens construídas pela coordenadora vêm de um processo longo e de muitas reflexões:



1. Das formações continuadas – As formações eram desenvolvidas mensalmente com as coordenadoras das escolas, que no desenvolvimento dos encontros tratavam assuntos relacionados aos conhecimentos didáticos (objeto de ensino e melhores condições de ensiná-los) e conhecimentos da formação (como comunicá-lo). Nesses encontros os coordenadores aproximaram-se da estratégia formativa tematização da prática passando a efetivá-las em suas práticas.

2. Das devolutivas de pautas e relatórios – As coordenadoras antes da realização dos encontros de formação com as professoras encaminhavam suas pautas para as formadoras locais que faziam as devolutivas até sua versão final. Isso de algum modo deixava-nas mais seguras para tratar os conteúdos com os professores. Após os encontros enviavam os relatórios para que pudéssemos acompanhar como as aprendizagens se efetivaram.

3. Supervisão da prática – É uma estratégia de acompanhamento junto aos coordenadores pedagógicos que busca o fortalecimento das relações entre formador, coordenador e professor, de modo a ajudar os professores a compreenderem a importância e o papel do coordenador como corresponsável pelas aprendizagens das crianças. Não trata-se de uma simples visita, sim de um espaço de reflexão prático de conhecer os saberes dos coordenadores e professores

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

frente aos conteúdos tratados nas formações gerado por meio de conversas com finalidade e conteúdo definido a partir das necessidades observadas no grupo durante as formações. Esses encontros foram realizados bimestralmente. Antes que de fato pudéssemos fazer o uso estratégia tematização da prática nas supervisões muitos caminhos percorremos.

Que caminhos percorremos para o coordenador fazer o uso dessa estratégia?

Além de utilizarmos a estratégia na formação com os coordenadores também solicitávamos como tarefa da formação uma filmagem da prática de um professor, porém esta deveria ser um recorte de uma situação didática do conteúdo tratado no encontro. Para tanto alguns cuidados:

- Planejar conjuntamente com o professor a atividade.
- Realizar o registro da prática do professor, em especial, por meio de filmagem. Porém deveria ser autorizada pelo autor da prática.
- Assistir ao vídeo para eleger o foco o qual considere como uma boa situação disparadora de reflexão e contribuição para a prática do coletivo.
- Elaborar boas perguntas para orientar o olhar do grupo e disparar reflexões, de sorte que consigam pensar a própria prática;
- Escolher um texto teórico que complemente/amplie as discussões suscitadas.

Durante o processo adotávamos uma postura pessoal de escuta que se caracterizava da seguinte forma:

1. Devolutiva do formador ao coordenador pedagógico

a) O momento não tinha caráter avaliativo para que não caíssemos no julgamento do certo e do errado e assim não perder o foco. Também adotávamos uma postura de ouvinte para poder interpretar as concepções em torno das falas. Convém ressaltar que neste momento além definição do foco, dos conhecimentos dos professores sobre assunto, dos apontamentos das fragilidades na ação do professor, das ações a serem feitas para reconceituar a prática agíamos com muita cautela, pois éramos referência para coordenador no momento de sua ação com o professor.

2. Devolutiva do coordenador ao professor

a) Nesta predomina o diálogo cuidadoso e atento do coordenador na perspectiva de ajudar o professor superar os desafios que ele reconhece em sua prática.

3. Tematização no coletivo

a) De acordo com a demanda do grupo e necessidade de formação o coordenador leva isso para formação no coletivo.

4. Depois da tematização

a) Propor a leitura de um texto teórico que complemente as discussões geradas;

b) Ajudar o grupo a pensar em bons planejamentos a partir das aprendizagens suscitadas na tematização;

c) Acompanhar a ação do professor.

O que mudou a partir da utilização da estratégia tematização da Prática?

a) 100% dos coordenadores filmam e fazem a tematização da prática com os professores. Ainda como desafio é torná-los mais autônomo na utilização dessa prática.

b) Professores mais abertos a olhar para sua prática, qual estão aperfeiçoando-as;

Eliane Werner⁶ “Refletir sobre meu próprio trabalho trouxe possibilidades de mudanças significativas no processo de aprendizagem dos meus alunos.”

Tematizar a prática dos nossos professores no município nos possibilitou criar um espaço de escuta entre formador local, coordenador pedagógico e professor alimentados de aprendizagem em que o maior favorecido foi criança, uma vez que ela, em especial, deve ser tratada como sujeito que tem um jeito próprio de olhar e sentir, refletir sobre o que lhe propõe a fazer.

Essa experiência nos trouxe bons resultados porque nosso olhar estava mais direcionado a forma como as crianças estavam sendo convidadas a aprender, partindo desse pressuposto nos adentrávamos a na ação e concepção do professor sem tornar este momento avaliativo ou até mesmo trazer a ideia de que o coordenador estavam fiscalizando a prática do professor.

As produções abaixo retrata bem a fala supracitada sobre o olhar para a criança na perspectiva de sua aprendizagem.

PERCURSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DE FABIOLA CRIANÇA DO 1º ANO – 02/02/2010



OS AMIGOS NA FLORESTA
 EM UMA VEZ DOIS AMIGOS
 QUE UM DIA ELAS FOI NA
 FLORESTA NOBOSQUEUM DIA ESOLLARNA
 E XELO DE FLOREZ QUE OS PAIS DELES
 FOI COMELES NO BOSQUEDA CUNDE DE
 ARIQUEMES.

PERCURSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DE FABIOLA CRIANÇA DO 1º ANO – 07/07/2010

FABULA A SIGARA E A FORMIGA
 ERA UMA VEZ UMA SIGARA
 MUITO PRIGIOSA E UMA FORMIGUNHA
 MUITO TRABALHADORA, MAS AS DUAS
 ESTAVA ERADA.
 A SIGARA SO PENSAVA EM CANTAR
 E DANÇAR E A FORMIGUNHA SO
 EM TRABALHAR E TRABALHAR
 FORMIGUNHA SO FOLHAS MUITO PESO
 A SIGARA FALOU PARA A FORMI-
 GUNHA, EI FORMIGUNHA O VERAO E
 PARA GENTE DESCANSAR, NO SEGUNDO
 DIA A RAINHA DAS FORMIGAS FALOU
 VOSE CANTA POIS ENTAO DANSE.
 A SIGARA FALOU, A EU NAO MI
 PRECISO NO DIA DE AMANHA E NO
 SEGUNDO DIA JA ESTAVA ME VANDO
 A SIGARA NAO TINHA QUE NAO TINHA
 AGASALHO E FOI PROCURA AJUDA
 PARA A FORMIGA EM AO A RAINHA A
 DEU AGASALHO E UMASORA BE M QUENTE
 ELA FALOU QUE ESSE NATAL FOI O
 MAIS FELIZ DE TODOS.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

PERCURSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DE FABIOLA CRIANÇA DO 1º ANO – 29/11/2010



A produção de Fabíola⁷ retrata a trajetória da formação com os coordenadores e professores. Esta revela um dos resultados a partir do uso da tematização da prática do coordenador pedagógico.

Finalmente compreende-se que o uso da estratégia tematização da prática é um facilitador de aprendizagem na mão do coordenador, pois dá um novo sentido ao conteúdo na formação dos professores porque possibilita um novo olhar sobre o que fazem e como o fazem, o que pensam e possíveis mudanças desejadas em direção a uma aprendizagem significativa.

Acreditamos que esse tipo de registro, em especial a filmagem, diz muito sobre o conhecimento da equipe de professores contudo a tematização da prática só cumpre sua função quando bem planejada e bem pensada, fazer por fazer, olhar por olhar, filmar por filmar, não permite que a reflexão se efetive, provoque transformações ou mesmo valide o bom trabalho que pode ser objeto de estudo e reflexão.

1 - Aluna do 1º ano da Escola Chapeuzinho Vermelho

Referências

- ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão, Lisboa, Editora Porto, 2000.
- ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva – 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012
- PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor. São Paulo: Obra, 2002.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina. Disponível em www.Revistaescola.abril.com.br/gestão, acessível em 18/02/2012.
- LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola, o possível e o necessário. Artmed Porto Alegre, 2002
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. Edições Loyola: São Paulo, 2003.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2012.
- WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2011.

Formação contínua de professores: o papel do professor no processo de formação de seus pares

Clayton José Budin,
Pós-Graduação em Educação – IB – Unesp – Rio Claro, claytonbariri@gmail.com

Flávia Medeiros Sarti,
Pós-Graduação em Educação – IB – Unesp – Rio Clar, fmsarti@unesp.br

Resumo: Este trabalho faz parte da discussão a respeito do mercado de formação docente, destacando a formação continuada de professores. Algo que nos inquieta nos modelos atuais de formação continuada de professores é o papel desempenhado pelos próprios professores no processo de formação, e ainda, qual o sentido e o valor que o poder público tem dado a formação contínua de professores? Quais as políticas públicas educacionais, ou seja, quais os mecanismos e estratégias que os órgãos públicos desenvolvem para a formação continuada? A proposta é descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta de formação docente contínua em serviço que se apresenta como um modelo um tanto diferenciado das demais propostas de formação, onde os professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares. A análise da formação docente será pautada em políticas educacionais implementadas em um município do interior paulista, onde existe um programa de formação contínua de professores, diferenciado por vários aspectos: desde a remuneração para a formação, até o próprio professor-formador.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Políticas educacionais. Mercado de formação docente.

Abstract: This work is part of the discussion about the market teacher training, highlighting the continuing education of teachers. Something that worries us in current models of teacher continuing education is the role played by the teachers in the training process, and also what the meaning and value that the government has given training for teachers? What educational policies, ie, what mechanisms and strategies that public bodies develop for continuing education? The proposal is to describe and characterize the operation of a proposed teacher training continued in service that presents itself as a model somewhat different from other proposals for training, where basic education teachers play a role as trainers of their peers. The analysis of teacher education will be guided by educational policies implemented in an interior city, where there is a program of training for teachers, differentiated by various aspects: from the remuneration for training, even the teacher-trainer.

Keywords: Continuous training of teachers. Educational policy. Teacher training market.

1. Introdução

Nos últimos anos o campo da formação docente tem sido alvo de diversas pesquisas e, além disso, objeto de políticas educacionais que visam à melhoria na formação de professores, principalmente na formação continuada como forma de sanar uma formação inicial deficiente. Assim, um mercado tem se constituído em torno da formação docente, de modo que diversas instituições têm realizado múltiplas maneiras de formação.

Algo que nos instiga nos modelos atuais de formação continuada de professores é o papel desempenhado pelos próprios professores no processo de formação contínua em serviço, e ainda, qual o sentido e o valor que o poder público tem dado a formação contínua de professores? Quais as políticas públicas educacionais, ou seja, quais os mecanismos e estratégias que os órgãos públicos desenvolvem para a formação continuada?

Este trabalho faz parte da discussão a respeito do mercado de formação docente. A intenção é descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta de formação docente contínua em serviço, que se apresenta como um modelo um tanto diferenciado das demais propostas de formação, onde os professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares.

A análise da formação docente será pautada em políticas educacionais implementadas em um município do interior paulista, onde existe um programa de formação contínua de professores, diferenciado por vários aspectos: desde a remuneração para a formação, até o próprio professor-formador.

Essa proposta de análise faz parte de uma pesquisa de mestrado a respeito de formação contínua de professores em serviço, na qual tem se três eixos de análise: 1) o mercado de formação docente: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores; 2) movimento de profissionalização dos professores: um questionamento sobre a importância deste processo de constitucionalização da profissão docente; 3) o lugar do professor no processo de profissionalização do magistério: de modo a enfatizar a relevância dos saberes dos professores e identificar a sua identidade.

Este trabalho orientar-se-á por meio do eixo: 1) “o mercado de formação docente: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores”. Essa proposta de pesquisa focaliza aspectos relativos ao um projeto mais amplo que analisa o funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores (SOUZA e SARTI, 2011) que se encontra aportado, sobretudo, em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (BOURDIEU, 2007).

A discussão se dará sobre os modelos atuais mais convencionais de formação contínua. O referencial empírico desta pesquisa é a análise de grupos de formação de professores, que apresentam um modelo um pouco diferenciado das tendências atuais, sendo que nesse programa, o responsável pela formação é o próprio professor de educação básica. Nesta direção, espera-se contribuir para os estudos e análises referentes à formação contínua dos professores do Ensino Fundamental II, de modo a compreender melhor o funcionamento do mercado que se forma em torno desse campo.

Os procedimentos metodológicos de análises e reflexão se deram a partir da discussão de autores a respeito das tendências de propostas formativas presentes no mercado de formação docente. Além disso, a análise de documentos oficiais do município em questão, como as políticas públicas educacionais relacionadas a formação continuada dos professores, bem como da leitura de trabalhos acadêmicos acerca da formação de professores.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Dessa maneira, o trabalho está organizado em três partes: primeira, a discussão sobre a importância da formação continuada de professores; segunda, a discussão sobre o mercado de formação docente; e terceira, a apresentação de uma proposta diferenciada de formação implementada por uma rede municipal.

2. Formação contínua de professores

Nos últimos anos, têm surgido diversos cursos e programas, de formação continuada docente em diversas instituições públicas ou privadas no Brasil. Esses modelos de formação muito se assemelham, por se tratar de cursos de capacitação, reciclagem, aprimoramento ou aperfeiçoamento, que muitas vezes desconsideram os saberes dos professores e outros profissionais são os responsáveis pela formação.

De acordo com Salles (2004), nas estratégias de formação continuada em serviço, deseja-se que os professores se constituam em sujeitos do próprio processo de conhecimento, “à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares (p.5)”. Assim, ele parte da sua ação prática para a teorização. Além disso, a “formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares (p. 5)”.

Salles (2004) ainda aponta a impossibilidade de separar a prática docente da formação continuada em serviço, sendo necessário analisar os diferentes aspectos relacionados à prática educativa, além de políticas públicas educacionais que possibilitem realizar uma formação diferenciada e específica, afinal, nenhuma prática educativa é generalista e se justifica fora do seu contexto político e ou social.

A respeito da formação de professores no Brasil, Pontuschka (2009, p.89), destaca que esta é uma questão central da educação, e ela “[...] vem sendo objeto das atuais reformas educacionais e contemplada no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais, impondo um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação desses profissionais.” Ainda, segundo Pontuschka (2009), as novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional.

Contudo, como ressalta Nunes (2001) a formação do professor deve basear-se na valorização do mesmo, ou seja, a partir dos saberes desses docentes, como as práticas pedagógicas e as experiências acumuladas. Sendo que essas práticas não se desvinculam das teorias por eles apreendidas, refletidas e através de uma releitura e de uma diversidade de teorias, as quais aplicam no cotidiano escolar.

O que elencamos nos breves estudos realizados é que, de acordo com Zeichner (2000, p.14), “[...] a grande questão é que a Formação de Professores não recebe a importância devida para que se façam as coisas que precisam ser feitas, que podem ser feitas”. Além de não ser só um problema de governo ou de políticas, mas também a ausência de espaços para realizar a formação.

Nesta direção, o desenvolvimento de políticas públicas que enfoquem a formação do educador, seja ela inicial, contínua, ou ainda, fora dos espaços acadêmicos é urgente e fundamental. Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos ajuda refletir sobre formação ao afirmar que o trabalho docente é complexo e exige mais que uma somatória das competências individuais de cada

professor, sendo necessário pensar num trabalho coletivo de fato, onde os professores formem uma equipe pedagógica.

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para refletirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. [...] A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir. (NOVOA, 2009, p.72) [grifo do autor]

Enfatizamos também a importância de modelos de formação nos quais as propostas sejam de focalizar os professores-formadores de seus pares. Essa proposta é destacada para que os professores de educação básica possam assumir uma posição de destaque na formação continuada, uma vez que eles tem ficado num segundo plano, sendo passivos no processo da formação continuada. Por isso, o estudo tem como referência os grupos de formação de uma rede municipal de ensino, no qual o foco são seus próprios professores como agentes formadores.

3. Diagnóstico do mercado de formação docente

O mercado de formação docente é entendido aqui sobre dois vieses. O primeiro: o mercado simbólico, através das trocas de conhecimento estabelecidas no campo de formação de professores. O segundo: acerca do mercado financeiro atrelado aos cursos de formação continuada de professores existentes desde a década de 1980, mas que aumentaram nos últimos anos, os quais serão discutidos neste momento.

Mendes (2002) realizou um trabalho no qual discute o desafio de romper com os modelos padronizados de formação continuada de professores. Segundo ela, ao se fazer “[...] um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil a partir da década de 80 constatou a ineficiência das políticas e estratégias, atribuída principalmente à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas (p.1)”. Apesar das críticas, na década seguinte, pouco foi alterado no entendimento da formação de professores em serviço, uma vez que “[...] prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores (p.1)”.

Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão submetidos, Mendes (2002) observa diversos aspectos que pouco contribuem para a prática docente. Um deles se pauta nos programas de formação continuada que são elaborados “de cima para baixo”, desconsiderando os saberes dos professores na elaboração desses programas. Além de terem a pretensão de “[...] resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão (p.2)”; ou acreditar que adequações repentinas na formação continuada dos professores, irão provocar mudanças nas práticas educativas.

Outro aspecto destacado por Mendes (2002) é que prevalece uma concepção de cursos igualitários na formação continuada de professores, com palestras, seminários e cursos generalistas, sem considerar as especificidades e anseios de cada professor.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema. (MENDES, 2002, p.5) [grifo do autor]

Nesta direção, Salles (2004), destaca que os modelos convencionais de formação continuada de professores baseiam-se no paradigma da racionalidade técnica, onde se vê o professor apenas como “aprendente”, sendo os cursos uma instrução teórica para a aplicação na prática. Além de que, os fatores e recursos de formação são externos à realidade do professor e de sua escola, e preocupam-se apenas em habilitar o professor para a aquisição de competências escolares para o seu serviço.

Almeida (2005) faz uma leitura sobre as múltiplas possibilidades de formação continuada de professores presentes hoje no mercado de formação, apresentando cinco ações de propostas formativas: A) A formação contínua realizada na escola; B) a realizada pela Universidade; C) no modelo de Educação à Distância. D) a desenvolvida por museus e centros culturais; E) realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais. Ainda podemos acrescentar mais uma proposta, na qual sistemas privados de educação desenvolvem cursos de capacitação para os professores de escolas públicas. Em todos esses modelos encontra-se particularidades, que podem ser considerados avanços e empecilhos na formação continuada de professores, mas que ainda não correspondem a proposta de formação a qual nos propomos a destacar.

Refletindo, desta maneira, no campo da formação de professores, reconheceremos certo número de agentes que fazem este jogo da formação: o Estado; as Universidades; e empresas privadas. Segundo a lógica do mercado de formação, estes agentes detêm os meios e conhecimentos necessários para formar professores, ou capacitá-los, aperfeiçoá-los, treiná-los, reciclá-los, enfim, qualquer denominação para a formação inicial e continuada.

Desta maneira, pensamos para que de fato os programas de formação continuada de professores sejam eficientes deve-se haver a valorização dos saberes do professor. O reconhecimento da sua prática docente cotidiana, sua experiência em sala de aula, e a troca de conhecimentos intergeracionais entre os pares, ou seja, as trocas de experiências entre as diferentes gerações de professores que já estão a mais tempo na profissão com os professores iniciantes, são maneiras de valorizar os percursos formativos do professor. Além disso, a formação deve ser realizada de forma autônoma, e não com programas ditados de “cima para baixo”.

Dessa forma, o mercado de formação continuada de professores tem sido alvo de críticas contundentes. Segundo Nóvoa,

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2011, p. 23)

A seguir, apreciaremos uma proposta diferenciada no modelo de formação continuada de professores. A proposta de formação não é perfeita e talvez não única, além de apresentar problemas, afinal, uma vez institucionalizado, ele também vai tender a ditar padrões e concepções atrelados à política educacional ao contexto ao qual estão inseridos, de modo que não seja uma formação autônoma. Porém alguns pontos sobre a formação estão avançados e merecem destaque.

4. A formação contínua e o papel do professor no processo de formação de seus pares

Cunha (2005) nos mostra que “o desenvolvimento profissional continuado a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a segunda ocorre com o professor no exercício de suas atividades.” E ainda, “devido a sua ineficácia, o modelo convencional de formação continuada dos professores, vem sendo bastante questionado nos últimos anos” (p. 9). Assim, as propostas de formação continuada dos professores são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, a formação continuada, para ser de fato eficaz, deve valorizar os saberes dos professores, levando em consideração os objetivos e anseios desses professores durante o processo de formação.

Críticas como as realizadas por Mendes (2002), Cunha (2005) e Nóvoa (2011), sobre a formação contínua tradicionalmente oferecida aos professores nos instiga a conhecer experiências alternativas a esse respeito. Nessa direção, o trabalho focaliza a proposta de formação continua de uma rede municipal de ensino, na qual sua estrutura de funcionamento dar-se a partir de grupos de formação assumidos como espaços formativos.

Uma série de políticas educacionais foi sendo desenvolvida na rede municipal de educação em um município do interior paulista, desde o ano de 1991, acerca de formação docente. De início, com a própria criação do Estatuto do Magistério, no qual continha em um dos seus artigos a valorização da formação continuada.

Durante o ano de 1996 (Diário Oficial do Município, nº 6575/96), houve a criação de um centro de formação - o Ceforma (Centro de Formação da Educação Municipal), que tinha como um de seus objetivos criar condições adequadas para a formação continuada dos profissionais da educação. Tratava-se de uma iniciativa que buscava justificativa na valorização dos professores diretamente envolvidos no trabalho nas escolas da rede municipal de ensino. Nos anos decorrentes, houve a extinção do Ceforma, porém, a formação continuada ganhou força e outro espaço foi reservado para a formação, o CEFORTEPE – Centro de Formação de Tecnologia e Pesquisa, criado em 2008.

Os grupos de formação apresentam características de uma formação contínua em serviço. Os professores que estão atuando na sala de aula têm a possibilidade de se reunirem em grupos de estudos e formação, de cada componente curricular do Ensino Fundamental II (Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte e Educação Física) em um espaço determinado para realizarem as trocas de experiência, o diálogo e discussões de temas referentes à Educação e aos seus respectivos componentes curriculares, concomitante ao trabalho na escola.

De acordo com o documento oficial de rede municipal (PORTARIA SME Nº 114/2010), que trata da valorização e formação continuada da equipe educacional em seu artigo 65, podemos identificar a intenção da formação:

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Art. 65. A formação continuada, individual e coletiva, é direito e dever de todos os integrantes da equipe educacional e visa:

I - à valorização do profissional;

II - à atualização e ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, em vista das constantes transformações que ocorrem nos modos de viver e de aprender, das produções de novos conhecimentos e das novas tecnologias do mundo atual;

III - aos estudos, reflexões, discussões e compartilhamento de experiências;

IV - ao desenvolvimento pessoal e cultural;

V - à pesquisa e produção de saberes

(PORTARIA SME Nº 114/2010)

Segundo o documento da Secretaria Municipal de Educação, SME/FUMEC nº02/2012, os objetivos propostos referem-se à melhoria na capacitação dos professores, na possibilidade de trocas de experiências entre os mesmos, na possibilidade de discussões teóricas sobre a educação e sobre os conteúdos disciplinares. Os documentos a respeito do projeto enfatizam a importância da relação entre teoria e prática, entendida como via de considerar e valorizar os saberes dos professores e dos educandos para contribuir para o ensino/aprendizagem.

Cada um dos grupos de formação de professores tem como membros participantes um professor-formador, pertencente ao quadro efetivo de professores de rede municipal, e os demais professores de cada componente curricular que desejam compartilhar dos encontros de formação. Deste modo, são oito professores-formadores (um de cada componente curricular), que além do seu trabalho em sala de aula, também são remunerados para desempenhar o papel de formador. Os demais professores que desejam participar do grupo devem ter resguardadas as horas para tal atividade, sendo que estas horas integram parcialmente sua jornada de trabalho a qual nessa rede de ensino é denominada de CHP (Carga Horária Pedagógica). Desta forma, o professor não estaria presente na escola e sim reunido com o grupo de formação no CEFORTEPE.

De acordo com a resolução SME/FUMEC nº02/2012 os grupos de formação (GFs) funcionam em horários pre-estabelecidos e um dia da semana específico. A atividade é remunerada, e corresponde a quatro horas/aula semanais, sendo estas, três horas/aula em encontros coletivos presenciais e uma hora/aula à distância. Esta deve ser reservada para a realização de estudos, leituras, pesquisas, e elaboração de propostas de trabalho individual, a serem socializadas posteriormente nas reuniões e discussões do grupo. . Outro diferencial corresponde em que os professores de rede municipal, possuem em seu quadro de horário de trabalho, tempos pedagógicos reservados para a formação continuada, podendo participar dos grupos. Além disso, são remunerados para tal atividade.

Durante as reuniões semanais dos grupos, espera-se que se realizem reflexões e discussões acerca dos dilemas e das dificuldades da prática pedagógica e da problemática da educação, através da fala de cada professor, a troca de experiências, propondo ações de trabalho e atuação didático-pedagógica, com temas e conteúdos de aula, metodologias, trabalhos interdisciplinares, além de incentivar a discussão além do grupo, levando para o ambiente escolar de cada professor.

Nesta direção, ressaltamos o trabalho do professor-formador, de modo que essa proposta formativa distingue-se das propostas mais convencionais de formação continuada docente. Esses grupos de formação se mostram interessantes, à medida que um dos professores da rede de ensino é o coordenador das atividades e responsável pela formação de seus pares, ou seja, o professor de educação básica assume a função de formador e articulador dos demais professores (do mesmo componente curricular) que participam dos grupos de formação.

Até o ano de 2012, os professores-formadores dos grupos, recebiam um convite do assessor de currículo (responsável pela escolha dos formadores) para liderarem os grupos de formação. Desta forma, atrelavam suas funções docentes a uma nova atividade: formador dos seus pares.

O professor tinha que desenvolver, concomitantemente, os papéis de professor e formador. Porém, as demandas, funções e exigências para esta nova atividade (formador), exigiam um tempo de dedicação para a elaboração de propostas de trabalho com os professores. Desta maneira, os professores tinham suas jornadas de trabalho com alunos em sala de aula, reduzidas, para poderem se dedicar a atividade de formador. No quadro 01, temos um exemplo de como funcionava a jornada de trabalho do professor formador.

QUADRO 01: JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR-FORMADOR

JORNADA	COM ALUNOS	PARA PREPARAÇÃO DE AULA	PARA SER FORMADOR	TOTAL
Professor	30	10	-	40
Professor-formador	20	10	10	40

Deste modo, nota-se que havia um incentivo e um incremento a função desenvolvida pelo professor-formador, sendo que este tinha o seu trabalho em sala de aula mantido, para que, desta forma, pudesse relacionar as atividades realizadas com os professores nos grupos de formação com as desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Além disso, o professor-formador tinha maior tempo de planejamento e elaboração do trabalho com os professores, que possuem outras demandas e vão à busca de contribuições para o seu trabalho docente, uma vez que realização a formação contínua.

Resultados e Considerações finais

Destacamos como os primeiros resultados da pesquisa a análise dos grupos de formação de professores como espaços formativos, sendo o diferencial dessa proposta de formação o foco no professor de educação básica como formador de seus pares, além da formação contínua ser entendida como parte do trabalho do professor.

A formação contínua em serviço é uma proposta interessante quando reúne o corpo docente e propõem-se espaços de diálogos, uma construção coletiva de formação. Ainda, o foco no professor-formador de seus pares merece destaque, afinal, este vivencia e reconhece o contexto político, econômico, social, cultural ao qual sua rede de ensino está inserida, além da experiência em sala de aula possibilita compreender os anseios e dilemas dos professores, de modo que, possa contribuir para o que os professores buscam na formação continuada.

As políticas públicas educacionais devem proporcionar o desenvolvimento profissional docente, ou seja, além da

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

formação inicial de professores, tem-se que garantir a formação continuada atrelada ao trabalho docente, de modo que, a formação seja contínua e em serviço, compondo a jornada de trabalho do professor.

Por fim, enfatizamos que as políticas educacionais também devem assumir o propósito de valorizar a formação continuada docente, sem desconsiderar a importância dos especialistas em educação (conhecimento científico-acadêmico), mas através de uma política que possa desenvolver e valorizar os saberes docentes dos professores de educação básica.

Colocando o professor como foco e agente da formação docente contínua, é uma maneira de incentivar o trabalho docente, de modo que o professor deixe de ser passivo no desenvolvimento de seu trabalho, mas também tenha um papel ativo na formação.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Formação contínua de professores. M. I. de Almeida. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. Boletim 13, Agosto 2005.

CUNHA, J. E. da. Formação continuada de professores: tendências e perspectivas na formação docente no Brasil. In: Dominiun, Revista Científica da Faculdade de Natal, Ano III Vol 3. Set/Dez 2005.

FERRAZ, A. Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996. (Dissertação de mestrado) Unicamp: Campinas, SP, 2001.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. In : Revista de educación – La formación de profesores de Educación Secundária. Nº 350 , setembro – dezembro de 2009.

_____. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRESENÇA PEDAGÓGICA. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. (entrevista com Kenneth ZEICHNER) v.6 n.34, jul./ago. 2000, p. 5 a 15.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Espanha, n. 33/10, 2004.

SARTI, F. M.. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. Educação e Pesquisa, v. 38, p. 323-338, 2012.

MENDES, S. R. A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. GT 08- Formação de professores. 25ª Reunião Anual, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002 <http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm>

SOUZA, D.T.R; SARTI, F. M. Projeto de Pesquisa. Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Projeto CNPq, 2011.

Projeto: Saberes e Sabores da Docência

Dirlaine Beatriz França de Souza¹
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UUP) - dirlainebeatriz@hotmail.com

Eliane Greice Davanço Nogueira²
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UUP) - eg.nogueira@uol.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é partilhar a experiência do Projeto Saberes e Sabores da Docência, desenvolvido com nove alunos do último ano do curso de Letras/Espanhol, oferecido pela UFSM na modalidade a distância, no polo de Jales/SP, cujas atividades propostas foram: tematização da prática docente, roda de reflexões para discutir as percepções, saberes, angústias, anseios e possíveis sugestões pelo próprio grupo para os desafios encontrados e, ainda, socialização dos registros nos diários acerca da tríade: formação, cotidiano e saberes docentes.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Estágio Supervisionado.

Abstract: The objective of this work is to share the experience of Project Knowledge and Flavors' of Teaching. It was developed with nine students' last year the course of Arts / Spanish at UFSM. This course was offered in distance mode, the pole Jales / SP and activities were proposed: themes of teaching practice, wheel's reflections to discuss the perceptions, knowledge, fears, anxieties and possible suggestions by the group to the challenges encountered, and also records the daily. Finally, it is socialization about the triad: training everyday and teaching knowledge.

Keywords: Training. Teaching Knowledge. Supervised Teaching Stage.

1 - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/UUP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF).

2 - Doutora em Educação pela UNICAMP, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF).

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. Um pouco sobre os alunos/estagiários e o processo de formação inicial

O Projeto Saberes e Sabores da Docência foi elaborado para ser desenvolvido em encontros, no decorrer do ano de 2013, início em março e término em outubro, com nove alunos, metade da turma, do último ano do curso de Letras/Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na modalidade a distância, no polo de Jales/SP, os quais estão na condição de estagiários e iniciantes na docência. Pensado pela autora e norteado pelo grupo, por meio de atividades que foram subsidiadas, em grande parte, pelos aportes teóricos trabalhados e sugeridos nas aulas ministradas pela coautora, no contexto do mestrado acadêmico em Educação, na disciplina Formação de Professores no Brasil, e que também é orientadora da autora deste trabalho a qual se encontra na situação de mestrandia e tutora presencial destes alunos, desde o início do curso, em 2010.

Mas, quem são os alunos? De onde eles vêm?

Primeiramente, salientamos que esses alunos estão inseridos em seu primeiro curso de nível superior, ou seja, sua primeira graduação cuja licenciatura os habilitará a ministrar aulas de Língua Espanhola. Dos nove participantes, dois são homens e sete são mulheres. Apresentam diferentes idades, a saber: três alunos com idade entre 20 e 30 anos; dois alunos estão na faixa dos 31 aos 40 anos; dois alunos possuem de 41 a 50 anos; somente um aluno tem idade entre 51 a 60 anos; e também somente um aluno encontra-se na faixa dos 61 a 70 anos. Esses dados demonstram que não são os jovens que pretendem ingressar no contexto da docência, mas pessoas com mais idade.

Diniz Pereira (2007) reafirma estes dados em sua pesquisa, ao indicar que nos cursos de licenciatura, de uma forma geral, encontram-se alunos com concentração de maior faixa etária com relação aos disputados na UFMG. E assegura ser de significado social a entrada do aluno mais velho na Universidade, desse modo, destaca algumas possibilidades, tais como: o aluno ter demorado em conseguir uma vaga no curso superior; dificuldades socioeconômicas; e ou, ainda, problemas na trajetória escolar.

Com relação à atuação profissional desses alunos, três são funcionários públicos, dos quais dois atuam em escolas e um possui emprego federal que não tem vínculo com a rotina escolar; os outros seis também exercem atividades que não têm relação alguma com escola, pois trabalham em estabelecimentos do comércio local.

Todos são advindos da escola pública, alguns do ensino regular, outros da Educação de Jovens e Adultos e um aluno do Telecurso 2000. Cabe ressaltar que esses alunos escolheram o magistério como forma de ampliar conhecimentos e, alguns deles, intentam fazer dele profissão, como oportunidade de uma vida melhor.

É válido destacarmos, também, que, ao inserir-se no contexto da educação a distância, muitos deles não dominavam os recursos tecnológicos, não possuíam correios eletrônicos e não sabiam usar o computador, habilidades que foram adquiridas no decorrer do curso.

Quanto ao estado civil, dois deles são solteiros e vivem com os pais; dois são solteiros e vivem sozinhos; um é casado sem filhos; e quatro deles têm a responsabilidade de dividir a atenção com os filhos.

Por fim, são pessoas comuns que buscam, assim como grande parte das pessoas que vão ao encontro da universidade, conhecimento e ascensão pessoal e profissional.

2. Os encontros: elos entre universidade e escola

Quantas vezes ouvimos dizer que é no “chão da escola” que as coisas acontecem, Alarcão (2010) pontua o maior desafio de hoje como o pensar/refletir de forma coletiva, tendo em vista não poder existir escolas geridas por pensamentos individuais. Para isso, a pesquisadora defende e define uma escola reflexiva como aquela que

[...] acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. [...] é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que ela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do século XXI (ALARCÃO, 2010, p. 40-41).

Nestes termos, de um lado, está a escola, aberta às reflexões, às discussões, ao processo de autoavaliação, que se propõe a refletir coletivamente entre os membros envolvidos pela própria comunidade escolar, ou seja, não espera de fora as soluções, mas busca encontrá-las dentro de sua realidade, de seu contexto, de sua autogestão. E de outro lado, está a universidade, a quem se incumbe a competência técnica, teórica e prática, de formação inicial aos docentes (DINIZ PEREIRA, 2007).

Associando e integrando essas duas instituições – escola e universidade –, por meio dos estágios supervisionados, dos anseios da prática docente, dos saberes que cada um traz, dos textos e vídeos que adentram a formação de professores subsidiando-a, é que elaboramos e demos início aos encontros do Projeto Saberes e Sabores da Docência.

Neste artigo, destacaremos as atividades e encontros ocorridos até o momento, a fim de comprovar o quão importante e necessário é dar ouvido ao que os alunos têm a dizer sobre suas vidas, seus saberes, suas experiências, sua formação e, desse modo, passar por processos de estudo e reflexão sobre teoria e prática.

O primeiro encontro – 27/03/13, período da manhã – foi destinado à justificativa do Projeto e adesão dos participantes. No mesmo dia, no período da tarde, denominado segundo encontro, com duração de três horas, procedemos à tematização da prática de uma professora que já atua, há dez anos, no ensino de Língua Espanhola, para que eles pudessem fazer registros, como se estivessem observando a aula da referida docente. Tal seleção de atividade deu-se mediante os anseios dos alunos em como adentrar uma sala de aula para fazer as observações propostas ao estágio supervisionado, em compreender o quê deveria ser registrado, de qual forma? Posteriormente à observação, refletimos, pautados nos princípios de ética e alteridade, sobre o que fora registrado, as metodologias utilizadas pela professora, os conteúdos selecionados, enfim, sobre aspectos pertinentes a serem observados durante o período de estágio supervisionado.

O terceiro encontro – 06/04/13 – teve duração de duas horas, com o objetivo de ressaltar a relevância do registro para a construção do percurso e das memórias, como também, das histórias de vida, e contou com a exibição do documentário de Rubem Alves, cujo lançamento foi em 2013.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Rubem Alves, em seu documentário, buscou retratar sua história de vida definida como

[...] uma práxis sociolinguística particular, a qual representa o ponto culminante das mediações concretas que produziram o indivíduo ocupado em elaborar sua história e procurando, desse modo, articular narrativamente os diferentes movimentos que o fazem e desfazem. Através da enunciação dessas mediações, a história de vida faz, portanto, emergir a céu aberto uma mina de saberes implícitos, de saberes práticos, concretos, experienciais, intimamente relacionados aos usos que lhes deram origem. (PINEAU & LE GRAND, 2012, p.144-145)

De acordo com os pesquisadores, ao reelaborar sua própria história, o indivíduo narra de uma forma peculiar, com o intuito de mostrar os movimentos que seguiu, como se constituiu, ou seja, articula diversos saberes que nem sempre são explícitos.

Após o término do vídeo, discutimos sobre os pontos considerados por eles relevantes e, logo após, solicitamos aos alunos que revisitassem suas memórias, a fim de perceberem o quão importante são as pessoas para o processo formativo de cada um, as contribuições da família, da escola, dos professores, das leituras propostas, entre outros aspectos. Alguns se emocionaram.

Como registro, eles foram orientados a elaborar os diários de campo e de aula, por ocasião do processo de formação e autoformação que possibilita aos seus atores “registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica” (SOUZA, 2004, p. 397). Neste dia, cada aluno recebeu um caderno para fazer seus registros, ser seu companheiro e, posteriormente, socializar as experiências com o grupo, assim, na tentativa de compreender como cada um se constitui docente, pois todo início em alguma atividade gera, de certo modo, angústias e anseios, visto que o registro “pode constituir-se como um momento importante das possíveis relações da narrativa escrita e a aprendizagem da docência no contexto de investigação/formação” (SOUZA, 2004, p. 397).

No quarto encontro, reservamos quatro horas para leitura e discussão do texto “O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência”, do catedrático Marcelo García (2010). No texto, apontamos vários assuntos relevantes para discussão, entre eles:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. [...] Os professores, em seu processo de aprendizagem, passam por diferentes etapas. De todas essas fases a que mais nos interessa neste artigo é a que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos docentes (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 18 e 27).

Conforme o pesquisador, a identidade profissional se constrói ao longo da vida, com início nos bancos escolares, consolidando-se na formação inicial e no decorrer do processo de exercício profissional, ou seja, é um processo de construção identitária que se modela e se constrói de forma individual e coletiva, por isso, encontra-se dividido em fases que se principiam nos contatos iniciais com a realidade da escola.

Os alunos/estagiários aproveitaram para trazer suas realidades encontradas durante os estágios, suas experiências enquanto alunos, os sentimentos diante desta formação inicial e o peso da responsabilidade da docência.

Para o quinto encontro – 27/04/13 – a sala de aula foi preparada debaixo de uma grandiosa árvore, espaço muito calmo e tranquilo, onde as cadeiras foram dispostas em círculo. Cada aluno recebeu um doce camafeu para que fosse saboreado enquanto ouvia a origem e a história do doce. Em seguida, solicitamos aos alunos que estabelecessem relações entre o doce, o Projeto e a docência. Depois, procedemos à leitura em voz alta da página 55, do livro “Diário de Escola”, de Daniel Pennac, para que, com base nas reflexões do livro, pudéssemos adentrar ao contexto da escola onde estão realizando os estágios e, assim, expusessem, mediante uma escuta alteritária, o que quisessem relatar de acordo com os registros que fizeram no diário, considerando o observado durante as aulas, do preparo destas, da regência, dos sentimentos quanto ao processo de formação e da práxis pedagógica. Essas atividades foram propostas para que, de forma coletiva, os alunos encontrassem possíveis “caminhos” para as fragilidades deparadas.

Por fim, os encontros não se encerraram, uma vez que foram sugeridos outros encontros, como a roda de reflexões para discutir as percepções, saberes, angústias, anseios e possíveis sugestões apontadas pelo próprio grupo para os desafios encontrados, como também, leituras de artigos acadêmicos, capítulos de livros, documentários, entre outras atividades.

3. Saberes revelados, os alunos/estagiários depõem e registram experiências...

Agora que já apresentamos os alunos/estagiários participantes desse Projeto, o qual visa integrar universidade e escola por meio de estudos teóricos e reflexões sobre a prática durante os encontros, cabe tecermos algumas considerações aportadas nos discursos e registros destes alunos. Quais saberes eles revelam? O que depõem e registram em seus diários?

Segundo Tardif (2010, p. 69),

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores têm raízes em sua história de vida [...].

De acordo com o pesquisador, os saberes estão inter-relacionados e são sempre mobilizados para a compreensão da natureza desses saberes, além disso, Tardif ressalta que a competência profissional docente está relacionada e ancorada na história de vida de cada pessoa.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Diante destas considerações, os alunos/estagiários têm muito a refletir, pois, segundo seus registros e depoimentos, têm vivenciado experiências interessantes na construção docente e na busca reveladora de seus saberes. Tome-mos como exemplo o registro da aluna estagiária R (36 anos) quanto à regência: “Eu não senti muita dificuldade, pois quando tinha 11 anos, trabalhei como assistente numa escola de música e, logo mais, estava ensinando as primeiras notinhas aos alunos, isso me ajudou na sala de aula”. Este relato permite-nos compreender que os saberes construídos ao longo da vida colaboram e fortalecem o trabalho docente. Tardif (2010, p.66) assinala que estes saberes se baseiam em “juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou”.

Para Huberman (2000), é na fase de descoberta, entusiasmo e desafios que surgem os primeiros embates entre a teoria aprendida na universidade o choque com o real, no caso do estagiário, com o espaço escolar. Esses embates podem ser percebidos por meio do registro da aluna D (26 anos): “confesso que fiquei com um pouco assustada com os alunos, até um pouco de medo talvez, depois foi passando”.

Outra aluna, ao registrar no diário os sentimentos e a ideia de sua definição de professor, M (46 anos) redigiu:

Foi meu último dia de estágio percebi um pouco de melancolia, pois não vou ver mais os alunos. Esta experiência nos coloca diante de nosso próprio conhecimento, ser professor exige muito. Um professor necessita de muitas habilidades, como: grande conhecimento, ou seja, domínio da disciplina que vai ensinar, conseguir organizar o tempo do desenvolvimento das atividades, acompanhar os alunos durante a realização destas, manter disciplina e organização durante a aula. [...] Cheguei a uma conclusão: creio que eleger um foco de uma aula é tão importante como aplicá-la.

Em resposta a esta colocação, apoiaremos-nos nas palavras de Tardif para discorrer sobre a posição da aluna que, assim como o pesquisador, pontua algumas características ao professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2010, p. 39). Em seu registro está presente a relevância dos saberes plurais, como: formação profissional (formação oferecida pela universidade); saberes disciplinares (domínio da disciplina que vai ensinar); saberes curriculares (conseguir organizar o tempo do desenvolvimento das atividades); e saberes experienciais (acompanhar os alunos durante a realização destas, manter disciplina e organização durante a aula [...]) creio que eleger um foco de uma aula é tão importante como aplicá-la).

Outra aluna fez questão de apontar um comentário que julgou importante para a sua formação, durante a exibição da história de vida de Rubem Alves: “De acordo com o documentário de Rubem Alves que ninguém nasce pronto, mas a gente se constitui” - R (36 anos). Para a aluna, houve um sentido ao depreender a necessidade de constituição, até mesmo enquanto docente, pois é comum observarmos que os alunos acreditam na hipótese dos grandes mestres já nascerem prontos, com o conhecimento construído, e não param para refletir que isso se dá por um processo, por uma junção e construção de saberes.

O aluno M (52 anos) também registrou suas impressões:

Parar para observar a atividade docente foi uma experiência enriquecedora, pois nos mostra os caminhos da prática [...]. Faz com que possamos comparar as teorias estudadas com a realidade da sala de

aula fortalecendo conceitos e percebendo a flexibilidade que exige o ato de transferir conhecimentos. [...] A experiência de trabalhar diretamente com alunos na sala de aula proporcionou-me comparar os experimentos teóricos com a prática e concluir que o ato de lecionar exige ter flexibilidade.

Para o aluno, há a expressão de uma falsa crença em seu relato quando explicita que o professor transfere conhecimento e não o aluno é quem o constrói e se desenvolve. Talvez seja reflexo de sua formação, a qual aponta para indícios de uma abordagem tradicional de ensino em que, segundo Mizukami (1988, p. 13), [...] “os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor [...] os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados”. Por outro lado, o aluno destaca o quanto a experiência do estágio foi enriquecedora e o fez perceber que cabe ao papel do professor o princípio da flexibilidade para replanejar, reconstruir e recriar.

Já a aluna A (63 anos) registrou em seu diário:

Hoje, eu acredito que para alcançar os objetivos almejados e o pleno domínio da sala, não existe uma fórmula mágica, isso só é possível através de um bom planejamento que contemple muito mais do que conteúdos gramaticais, perguntas e respostas, mas sim um conteúdo que abranja descritos: realidade, necessidade, interesse. Nesse sentido, o planejamento é fundamental para uma ação transformadora e a boa postura do professor na transmissão da aula com segurança e clareza dos objetivos.

A aluna relata não existir uma fórmula mágica para ensinar e destaca o planejamento como essencial a ser considerado e que este leve em consideração a realidade dos alunos. Nessa perspectiva, observamos que os saberes retratados são os experienciais, visto que esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2010, p. 39). Por outro lado, também percebemos, pela escrita da aluna, assim como na situação do aluno anterior, a falsa crença da transmissão do conteúdo aos alunos pelo professor, indícios de uma concepção tradicional de ensino.

Para finalizar, lembramos que, neste estudo, empenhamo-nos em apresentar algumas reflexões acerca das experiências dos alunos/estagiários, dos seus registros, das suas vivências, dos seus saberes, enfim, um cabedal de impressões advindas de pessoas que fizeram suas escolhas e optaram por adentrar no mundo da docência.

Considerações Finais

No trabalho realizado, pudemos observar que as atividades propostas no Projeto provocaram nos sujeitos envolvidos o desencadeamento de “novos sentidos” e “novos olhares” para os saberes que, muitas vezes, apresentam-se imperceptíveis porque são e/ou estão implícitos; saberes estes que se revelam no contato com a escola e, mais especificamente, na interação com os alunos, na sala de aula. E, em conjunto às reflexões, a escuta alteritária propiciada pelas rodas de conversa, potencial de interação e estudo da práxis pedagógica entre o grupo.

Ressaltamos que os alunos/estagiários, futuros professores, além do estudo reflexivo, do registro dos sentimentos, anseios e emoções, puderam desenvolver habilidades de escrita, ao registrar em seus diários, suas memórias, suas

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

histórias, suas trajetórias.

Vale lembrar que apresentamos este trabalho valendo-nos das atividades efetivamente desenvolvidas, portanto, apontamos uma abordagem parcial, visto que a conclusão do Projeto Saberes de Sabores da Docência está prevista para outubro de 2013. Entretanto, salientamos que o fato de o Projeto estar em andamento não prejudicou, em momento algum, as reflexões e conclusões advindas das atividades propostas e aqui apresentadas.

Por fim, nos compreendemos dentro do processo de desenvolvimento profissional e formação, por tal motivo, nunca estamos prontos e acabados, sendo assim, sempre nos reinventamos e é por isso “[...] que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós” (ALARCÃO, 1996, p.186).

Referências:

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Alegre: Porto, 1996.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores- pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HUBERMAN, Michael M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, p.31-36.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores, para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autentica-editora.com.br>> Acesso em: 14 de out. 2012
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Natal/RN: EDUFRRN, 2012.
- SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.) A aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

Um mergulho nos sentidos da educação da escola pública numa petroperiferia

Douglas Rodrigues Ribeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores – profdouglas@ig.com.br.

Resumo - Dialogar com uma escola de periferia urbana requer um mergulho com todos os “sentidos” no cotidiano e uma escola de favela. Nossa proposta é investigar o Colégio Municipal Botafogo que fica no município de Macaé. Acreditar na escola popular e possível é crer nos seus sujeitos como atores neste processo de constituição desta escola de petroperiferia. É preciso realizar uma leitura compreensiva dos usos e maneiras de fazer dos professores/as na prática pedagógica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Escola na petroperiferia, formação e atuação dos professores, narrativas.

Abstract - Dialogue with a school from suburbs requires a swim with all the “senses” in life and a slum school. Our proposal is to investigate the College Municipal Botafogo which is in the municipality of Macaé. Believe the school is popular and can believe in their subjects as actors in the process of setting up this school petroperiferia. It is necessary to conduct a comprehensive analysis of uses and ways to make teachers / teaching practice in the school routine.

Keywords: School in petroperiferia, training and performance of teachers, narratives.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Um trabalho de pensamento requer sempre uma escuta sensível, visto que o diálogo indispensável à construção do conhecimento nos exige sempre uma disponibilidade para escutar os outros. Assim, dialogando com Paulo Freire e outras fontes que também pretendemos aprofundar, é que vamos tecendo cuidadosamente esta pesquisa, feita com rigor científico e que é simultaneamente carregada de sensibilidade e afeto. Alves (2001, p. 15) nos diz desde já que “é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que se pretende estudar”. Nosso mergulho é na especificidade de uma periferia urbana, localizada no município de Macaé no Estado do Rio de Janeiro, pois é na especificidade de uma escola, o Colégio Municipal Botafogo, lócus desta que comunidade, que desde já chamo de Petroperiferia da Malvina, que me insiro neste processo de construção deste artigo.

Na segunda metade do século XX que a cidade ganha destaque Nacional e Internacional. Segundo o Jornal ‘O Debate’ (2012), é descoberto em 1974 na Bacia de Campos, o Campo Garoupa, que se torna a maior província petrolífera do País e um ponto de ampliação para as tecnologias mais avançadas no mundo para a produção de petróleo no mar. Em 1977 o município é escolhido para sediar a Petrobrás na região passando a ter o título de Capital Nacional do Petróleo.

Em pouco mais de duas décadas a cidade se transformou. De lugar pacato do interior, Macaé é hoje um dos municípios mais importantes do Estado do Rio de Janeiro. A população, que na década de 70 era pouco mais de 50 mil habitantes, hoje chega a quase 220 mil. Atraída pela indústria do petróleo, gente de todo o País e do mundo todo escolheu esta cidade para viver. Dez por cento da população é de estrangeiros. A expansão demográfica é encarada como sinal de alarme e provocaria um verdadeiro desastre nos países subdesenvolvidos, pela criação de um desequilíbrio nos planos dos recursos. (SANTOS, 2009, p. 24).

A grande oferta de emprego fez de Macaé objeto de desejo daqueles que procuravam trabalho com carteira assinada. Segundo os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho e Emprego, Macaé foi responsável por 7% dos novos empregos com carteira assinada em relação ao total do Estado, apresentando saldos positivos de geração de novos empregos desde o ano de 2000. A maior demanda é por profissionais qualificados nas áreas de suporte, reparo e operação de plataformas.

Aqui nos cabe um ritornelo: a última questão levantada por Ressiquier nos coloca que além das Malvinas, outro espaço de terra formado pela dragagem ganhou destaque, a Ilha da Caieira. Ambas as terras foram doadas pela Marinha do Brasil a Prefeitura, Municipal. As terras das Malvinas são doadas inicialmente a seis famílias que viviam do extrativismo, pescadores, caçadores de caranguejos, artesãos. Já a Ilha da Caieira fora invadida e loteada por pessoas com maior poder aquisitivo, apesar da ocupação não ser devidamente autorizada, recebeu um tratamento diferenciado ao dado as Malvinas. Na Ilha da Caieira, os terrenos foram bem divididos e adquiridos pela elite macaense. Desde o início constituiu-se como área nobre da cidade. Já a Malvina, não recebeu a mesma atenção e demorou a receber tratamento adequado, o que não chegou até nossos dias.

À medida que a população da Malvina aumenta, simultaneamente cresce a demanda pela escola e simultaneamente o Rio Macaé se escurece: “rio negro”. Também, simultaneamente com aumento da população, cresce a produção do Petróleo: “ouro negro”. O “rio negro” passa pelas moradias das camadas subalternas, classe operária, público de nossa escola. O “ouro negro” fruto do trabalho da classe operária, serve a elite. Paradoxalmente vemos que quanto mais Petróleo é produzido, maior é a distancia entre a elite e classe operária, bem como o isolamento e abandono da periferia, visto pela metáfora do Rio.

Vemos o típico exemplo de Macaé como ‘uma rica cidade pobre’ que cresceu em desenvolvimento, mas também em miséria. Acompanhamos até aqui, no exemplo de Macaé e propriamente das Malvinas, como um produto mudou a história, o lugar, as relações, a vida pacata dos veteranos macaenses. A Malvina cresceu e recebeu ainda na década de 80, calçamentos em sua parte central, mas continuou crescendo para dentro de seus mangues, tanto que outras comunidades fora sendo criadas, como é o caso da Ilha Leocádia, Nova Malvinas e Nova Esperança. Mas só a Malvina, no final dos anos 80, encheria pelo menos duas escolas. Como já falara anteriormente, a comunidade do Botafogo foi contemplada com uma escola próxima a Malvina, que atendeu em parte a demanda das Malvinas, mesmo não sendo localizado na comunidade. O Botafogo já contava com outra escola um pouco mais afastada da nossa comunidade pesquisada.

A busca por emprego na Capital do Petróleo fez de Macaé a Serra Pelada do Sul. Só que a procura aqui não é pelo ouro branco do Norte, é pelo Petróleo, o ouro negro do Sul. Muitos da região sudeste e de outros lugares do País como da região Nordeste desembarcam todos os dias na cidade. Movimento migratório que ocorre desde a década de 70 ininterruptamente.

O problema mais grave, do município, comparável aos das grandes metrópoles, é o problema da segregação espacial. A partir do intenso fluxo migratório, a formação de comunidades de habitação desprovidas de saneamento básico e infraestrutura amplia-se. Com a favelização e a formação de uma enorme petroperiferia urbana, o que se constata é um elevado processo de segregação do espaço geográfico. É petroperiferia por ser o que considero as periferias das riquezas produzidas pelo petróleo.

Com o início das atividades da Petrobrás no município, ocorreu uma invasão de uma área de manguezal, cercada pelo Rio Macaé e pequenos canais; uma ilha. No início da década de 80, em alusão a Guerra das Malvinas, a localidade passou a ser chamada de Malvina. Neste período, o rio Macaé servia a favela com suas águas limpas e cristalinas; mas em pouco tempo o rio, antes “manancial”, torna-se negro. Numa alusão a Serra Pelada, no Norte do país, onde tivemos literalmente a corrida pelo “ouro”, no Sul, Macaé ainda hoje tem a corrida pelo “ouro negro”, o Petróleo.

A região das Malvinas, Nova Holanda, Botafogo, Nova Malvina, Ilha Leocádia, Nova Esperança, formam um conjunto de petroperiferias urbanas que se estende por uma vasta região que era composta por manguezais que ainda hoje são aterrados para construção de casas. Estes bairros formados por ruas e becos em meio às casas e casebres, em muito se assemelham às favelas cariocas. E juntos formam também um grande cinturão³ do tráfico de drogas, comandados por uma única facção criminosa e alvos de operações policiais que acontecem diariamente. A Malvina, a maior Favela do Complexo, a primeira a receber uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), é, junto da escola, o contexto de nossa pesquisa.

No intuito de pensar o Colégio Municipal Botafogo nesta petroperiferia, que me coloco no desafio de trilhar os caminhos dos becos, das vielas, pátios, salas, corredores e outros locais recheados de conhecimentos elucidados pelas memórias e histórias dos sujeitos desta comunidade escolar e local. Para tanto, preciso recorrer as “táticas” que possam aproveitar as “ocasiões” nas falas, fatos, sons e até no silêncio dos sujeitos deste cotidiano muitas vezes forçados a um silenciar coletivo.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou as atividades do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17).

Carregado de sentimentos ao rememorar minha própria história que dá significado a minha trajetória docente, vou à busca dos recortes, moldes e adendos necessários nas “possibilidades de ganho” no desenvolvimento desta dissertação, feita de suor e luta pela escola popular e possível. “A construção de uma escola popular e possível passa por um equacionamento de uma escola que até hoje não foi possível”. (ARROYO, 1997, p 21).

Uma escola em Macaé pode nos levar a pensar numa escola pública de uma cidade rica. Mas mediante os relatos dos companheiros de trabalho e alunos, pelos olhares dos alunos até pelo silêncio de alguns, e pela imagem do espaço da escola e da favela, que ‘Macaé é uma rica cidade pobre. “A pobreza, como muitos outros problemas, prestou-se a uma avalanche de papel escrito, que, entretanto, mostrou-se incapaz de encontrar um tratamento eficiente para o mal”. (SANTOS, 2009, p. 37).

Este termo rica cidade pobre retrata a realidade de Macaé como a oitava cidade mais rica do Brasil, segundo o IBGE, mas que tem as Malvinas e adjacências que contrastam com a riqueza produzida na cidade. Era necessário questionar esta realidade e levar os alunos a pensarem sobre o que acontecia.

Por que não aproveitar as experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis e bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. (FREIRE, 1997, p. 33).

Essa condição influenciava e influencia diretamente no aprendizado e deveria influenciar na maneira que se ensina e como o que se ensina. Essas maneiras de fazer no cotidiano são influenciadas a questões macros econômicas de políticas hegemônicas as quais estaremos investigando via escola e comunidade acreditando nas possibilidades de ganho ao longo desta pesquisa.

Vale pensar novamente em Macaé como “uma rica cidade pobre”, onde esses fatores não condizem com a realidade financeira do município. Eis novamente o professor no chão desta escola, que enquanto sujeito do conhecimento pode ou não saber a dimensão da importância do seu trabalho. A ele, Freire e Arroyo trazem a tônica da docência na educação popular no que tange a comprometimento com a prática transformadora e emancipadora.

No chão de uma apertada escolinha nos cadernos a sigla da facção que dominava e domina o tráfico de drogas no bairro, ouvia no cantar espontâneo e baixinho as vozes distraídas declamando o funk, o proibidão, com letras de apologia ao tráfico de drogas. Nas histórias contadas pelos alunos, pelos pais e pelos profissionais da escola que residem no bairro, fui tomado pela sensibilidade e comecei a sonhar os sonhos que eles mesmos não sonhavam. Para além daqueles muros tínhamos um cenário de violência que na escola queríamos transformar em outros cenários, que permitissem aos alunos alçarem voos, outros sonhos que estivessem não além da comunidade propriamente, mas que, na ordem de perspectiva, superasse o fascínio pela máxima do ilícito tráfico drogas. Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho faz de seu contexto imediato e do maior do que o seu é parte. (FREIRE, 1997, p. 90).

Deste movimento, que é cheio de conflitos e tensões, possa vir à tona as memórias tão significativas e tão ricas de conhecimentos populares que oportunamente poderão nos conduzir a saberes docentes entrelaçados ao contexto social do complexo de favelas das Malvinas.

Pensem nesta escola de favela

sem a menor pretensão de fazer prescrições, entendemos que um desafio ético amoroso que se coloca para nós na/da escola, é a construção de uma sabedoria coletiva que nos permita compreender e agir no cotidiano escolar, tendo o cuidado de si e o cuidado do outro como centralidade, evidenciando a vida como uma responsabilidade coletiva fruto de projetos compartilhados também no chão da escola.(ALVARENGA & TAVARES, 2009, apud. GALLO & NETO, p. 201 e 202).

À medida que escrevia este texto e revisitava os capítulos anteriores desta dissertação, comecei a notar que as aquelas memórias, narradas anteriormente, fomentaram novos momentos significativos do cotidiano pesquisado na minha prática como professor e orientador pedagógico do Colégio Municipal Botafogo. É como nos diz Benjamim (1994), ao afirmar que a narrativa não se entrega, ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Para dar seguimento a esta partitura musical, na busca por acordes que mais se aproximem dos sujeitos, estabeleci uma rede de conversação com professores sobre a prática pedagógica em escolas localizadas em área de risco social. Estas conversas têm contribuído para a pesquisa, mas é preciso dizer que as mesmas não aconteceram sob nenhuma forma de separação entre o pesquisador e demais sujeitos do processo. Foi no diálogo aberto sob a noção de transversalidade que essas experiências foram tornando-se objeto de análise compreensiva. Para fundamentar esse envolvimento da pesquisa qualitativa e participante, trazemos a concepção epistêmica de Guattari, que propôs a noção de transversalidade, como forma de atravessar as relações entre as pessoas. (GALLO 2002, apud. ALVES & GARCIA, p. 32).

Levar alunos em casa sob a tensão dos tiroteios, acompanhar jovens circulando com armas à luz do dia, são situações que até então me eram desconhecidas, mas que para os alunos eram tidas como normais. É interessante pensar que a violência não tem som e sim ruídos. Ruídos não são musicáveis, nem combinados, mas som sim. A música é arte dos sons combinados de acordo com as variações de altura sob as leis da estética. (PRIOLLI, 1997, p. 06).

A violência não é a tônica deste trabalho, mas a escola numa petroperiferia que é violenta. A escola tem som, tem música, tem uma harmonia que nem sempre é afinada, mas pode ser. A violência é um dos fatores externos que influencia e causa a tal desarmonia e desafinação, pois é nessa relação dialética entre escola e comunidade que vemos que os sujeitos da escola são atravessados pela violência neste cenário de abandono e pobreza urbana, numa cidade símbolo do capitalismo. Para tanto, Paulo Freire nos diz que “não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, oferecendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”. (FARAGE & VALENTIM, 2010, p. 35).

Para Freire (1997), precisamos estar abertos à realidade desses alunos com os quais partilhamos a nossa atividade pedagógica. É preciso, no mínimo, sermos menos estranhos e distantes dessa realidade. Mas outras questões atravessam essa discussão. Seria então somente falar para professores o que conseguíamos ouvir e enxergar dos alunos fora da sala de aula? O que sabíamos via favela? Ou mesmo as histórias confidenciais durante uma abordagem após o registro de ocorrência? Ou seria melhor que ele mesmo começasse a perceber estas histórias? Como o professor

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

perceberia estas questões como significantes? Seria meu papel enquanto coordenador e conhecedor da realidade de muitos alunos? Seria possível transformar sem conhecer? E para esses professores conhecer a realidade é significativo?

Arroyo (1997) nos questiona sobre a possibilidade de um dia chegarmos a encontramos escolas que sirvam aos interesses das classes subalternas, as classes populares. O autor aposta que esta deve ser uma busca permanente pela escola possível, pela escola do povo.

Penso que a escola do povo é a escola da favela e para favela em sua essência. É a escola onde os sujeitos põem os pés no chão e sentem o calor, aguçam os ouvidos para todos os sons e enxergam o contexto da escola como base de observação e conhecimentos dos gostos que darão o combustível necessário à prática pedagógica de acordo com a singularidade local. A escola do povo é onde todos têm direito a aprender, a escola que não se limita a reproduzir um currículo e homogêneo sem o tempero popular. A escola do povo não deve adaptar-se a realidade circundante, mas estar imersa na mesma como forma de encontrar o tempo e a nota que possa dar a afinação própria ao currículo e as metodologias na especificidade da classe popular onde se encontra.

Quando trazemos as histórias de vidas e as construções e produções extraescolares dos alunos, estamos confrontando o engessado currículo escolar, que está sempre disfarçado de flexível. Esse currículo tem uma espécie de camuflagem, tanto que tudo que é de fora da escola é extracurricular, palavra que vem revelar que o que está fora não pode estar oficialmente dentro. É um currículo persuasivo que faz muitos professores vê-lo como a solução para os problemas pedagógicos, mas no fundo ele está longe de alcançar o cerne da questão que é o conhecimento do mundo dos alunos e a reflexão social desta realidade.

É neste exercício memorialístico que vamos à busca da significação para as nossas narrativas. Abertos a memória neste processo narrativo não podemos nos prender a enquadramento e enclausuramento metodológico, pois à medida que produzimos na conversa com os autores, a memória poderá nos trazer aquela história, fruto dos debates das reuniões ou dos registros das entrevistas individuais. Estas histórias sugeridas pela memória, ou pelos registros das entrevistas deverão nos remeter aos capítulos anteriores onde expressei a minha leitura do Colégio Municipal Botafogo e seu contexto. É neste enlace de histórias que vamos caminhando na busca por fazer uma leitura compreensiva das escolas localizadas em área de risco social, em favelas, sempre ao lado da “memória, musa da narrativa”. (BENJAMIN, 1994, p. 211).

Nosso intuito não é classificar a escola, muito menos a favela como violenta, mas pensar no professor que esteve nesta, está e aquele que ainda vai chegar na escola para vivenciar essas tensões e conflitos. Por isso queremos defender a singularidade das escolas de petroperiferias que sofrem as mazelas do abandono das políticas públicas em todos os âmbitos e acabam sendo dominadas por facções que tem um poder de inferir novos conceitos que incutidos por crianças e jovens são reproduzidos no espaço escolar.

Para além desta normalidade de uma escola pública, o Colégio Municipal Botafogo que fica em um ponto estratégico, as margens do Canal Virgem Santa e serve de proteção para a ação de traficantes servindo como rota de fuga e esconderijo a qualquer hora do dia. Esse movimento contínuo se naturalizou como se fosse parte comum da escola, tanto que os alunos e até os professores que estão na escola há mais tempo, não veem com nenhum estranhamento.

No Colégio Municipal Botafogo, muitos são os acontecimentos que nos desafiam a pensar na luta por uma educação popular e possível. Tiroteio, fechamento de escolas, sobrevoo de helicóptero da polícia, perda de alunos para o

tráfico de drogas, são situações cotidianas que nos movem a pensar a cada dia no professor para essa realidade. Claro que não podemos conceber tais situações como comuns, corriqueiras, já que sonhamos com políticas públicas que estabeleçam as necessidades básicas, dentre elas a segurança. Mas volto focar no professor que atua no chão desta escola e seu grande desafio para realizar um trabalho de qualidade em meio aos conflitos vigentes.

Imerse neste embate esta a escola, os professores que convivem no cotidiano da sala de aula com esta complexidade, em muitos casos tendo que dar conta de um currículo alheio a estas questões cruciais para reflexão e trabalho pedagógico significativo. A escola é lócus da comunidade, mas tudo acaba girando em torno do tráfico de drogas e os meninos com suas regras.

Tais indivíduos, convivendo com uma ampla maioria de pobres da cidade, utilizando a força, a seu “bel-prazer”, podem provocar em qualquer instante a quebra das rotinas cotidianas dos demais moradores da favela. Agrupados em pequenos grupos (em relação ao quantitativo de moradores do local) produzem, com suas atitudes, uma sociabilidade violenta. (TORQUATO, 2010, p. 74).

Essas situações passeiam pelo imaginário dos alunos e acabam vendo que das três realidades apontadas a mais próxima e rentável que não exige nada mais que disposição é o tráfico. Realidade incutida sob muitas formas na mente dos alunos.

Queremos defender a singularidade das escolas de petroperiferia que sofrem as mazelas do abandono das políticas públicas em todos os âmbitos e acabam sendo dominadas ideologicamente por facções que tem um poder de inferir novos conceitos que incutidos por crianças e jovens são reproduzidos no espaço escolar.

O ponto principal é a ideia de que existe uma relação ambígua e ambivalente de extrema complexidade, na qual nós, professores e profissionais da educação pública, não sabemos lidar, que são os enredamentos de sociabilidades, cuja origem pode ser fortemente identificada nas ações e comportamentos propagados pelos traficantes de drogas das favelas. As situações demonstram que tais sociabilidades estão não somente presentes no cotidiano escolar, mas, sobretudo, se impondo, em muitas situações, ao poder constituído, oficial, e estatal da escola. Tal imposição reforça a formação de uma mentalidade vulnerável, dos estudantes dessas classes populares das favelas, aos comportamentos e valores difundidos pela lógica e pela imposição dos “comandos” de traficantes aos quais os brasileiros, moradores de favelas, estão submetidos. (TORQUATO, p. 125, 126)

É uma constância impossibilitar, via discurso, o potencial da escola popular, principalmente as localizadas em petroperiferias urbanas que possivelmente sofrem com o problema da violência. A ideia que se tem da não produção nesses espaços, em muitos casos, é incutida nos próprios sujeitos que vivenciam este processo. A máxima da despoli-tização, da falta de cultura e menor desenvolvimento cognitivo dos menos favorecidos economicamente, são vigentes. É a tônica do pensamento dominante que oprime simbolicamente o “fazer” popular recheado de conhecimento e cultura que acaba alienado e ocultado nesta perspectiva. Assim o conhecimento das classes populares, construído no cotidiano vem sendo negado na escola como ‘não saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo. (GARCIA e ALVES, 2002, p. 92).

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Pensar na formação do professor que atua na escola de uma petroperiferia urbana, na sua atuação, no seu fazer pedagógico, passa por estas questões e vivenciadas por nós no cotidiano de uma escola localizada numa área de risco. Não podemos conduzir esta pesquisa fechando os olhos para o real. A nossa realidade é comum a muitas periferias, seja aqui, no Rio de Janeiro e até fora do país. Como estão nossos professores no lidar com essas situações adversas? Como agir nos momentos de crise? Como aceitar sem ser conivente com coisas ilegais sobre estas novas linguagens da favela dentro da escola?

A escola de petroperiferia é lócus de uma classe popular composta por sujeitos que historicamente sofrem com essa massificação, alienação e “marginalização” socioeducativa. Acabam como vítimas da segregação dos saberes, pois mesmo que no processo ensino aprendizagem professores e alunos cumpram suas funções, o conturbado contexto, por vezes, desqualifica e inviabiliza as possibilidades de buscar e sonhar. Essa escola, mesmo sonhando com o inacabamento do saber, vê na violência simbólica do capitalismo o acabamento da esperança.

Referências:

- ALVES, N. (org). *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- ALVES, N. (org); GARCIA, R. L. (org). *A invenção da Escola a cada dia*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- ALVES, N. (org); SGARBI, P. *Espaços e imagens na Escola*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- ARROYO, M. (Org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. 4ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1997.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. In ALVARENGA M. S. (org); NASCIMENTO, R. E. (org); NOBRE, D. (org); ALENTEJANO, P. R. R. (org); *Educação Popular, Movimentos Sociais e formação de Professores*. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2012.
- ARROYO, M. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G (org). *Educação e a Crise do Trabalho*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORGES, A. *Histórias e Lendas de Macaé*. 2ª ed. Macaé, RJ: Damadá, 2005.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A Reprodução*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 7ª ed. São Paulo, SP: Cortes, 1999.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 9ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 27ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. (org). *Educação e a Crise do Trabalho*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GARCIA, R. L. (org.); ALVES, N. (org). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GUIMARÃES, M. H. *Escolas Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 1998.
- JESUS, R. F. Sobre caminhos trilhados... Os mares navegados... Hoje sou professora. In: VASCONCELOS G. A. N. (org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- JUNIOR, D. T. L. (org). *Macaé, Síntese Geo-histórica*. Rio de Janeiro, RJ: Artes Publicações, 1990.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org); CUNHA, M. T. S. (org). Práticas de memórias docentes. São Paulo, SP: Cortes, 2003.

MOLL, J. Histórias de Vida, Histórias de Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA A. M. (org); CANDAU V. M. (org). Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2ª Ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, I. B. (org); ALVES, N. (org.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

PARADA, A. A. Histórias curtas e antigas de Macaé. Rio de Janeiro, RJ: Artes Gráficas, 1995.

PASSOS, M. C. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS G. A. N. (org). Como me fiz professora. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

PRIOLLI, M. L. M. Princípios básicos da Música para juventude. 38ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Casa Oliveira de Música, 1997.

RESSIGUIER, J. H. B. Atividade Petrolífera e Impactos no Espaço Urbano do Município de Macaé/RJ – 1970/2010. (Dissertação). Campos do Goitacazes: Universidade Candido Mendes; 2011.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. 34ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SANTO, A. M. O. (org); SILVA, E. S. (org); FARAGE, E. J. (org). A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré. Rio de Janeiro, RJ: Redes de Maré, 2010.

SANTOS, M. Pobreza Urbana. São Paulo, SP: EDUSP, 2009.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2003.

TORQUATO, R. S. Escola-Favela e Favela-Escola: Esse menino não tem jeito. (TESE). Niterói: Universidade Federal Fluminense; 2010.

TORRES, A. A Riqueza vem do fundo do Mar. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Carangi, 2008.

ZALUAR, A. (org). Violência e Educação. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

ZALUAR, A. Cidadãos não vão ao Paraíso. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

Possibilidades de intervenção do orientador pedagógico e as várias abordagens de formação

Dulce Cornetet dos Santos Pomilio
CEMEI Irmã Dulce - PMC - ducosan@hotmail.com

Resumo: Este trabalho busca através de revisão bibliográfica e escuta de um grupo professores da Educação Infantil, compreender as expectativas em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico e quais as formas de intervenção que podem contribuir para a melhoria da ação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, baseada em questionário sobre a prática pedagógica e as expectativas em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico. As unidades de significado foram identificadas com o auxílio de questões que orientaram a análise: como nos formamos e nos conservamos professores com o passar do tempo; como organizamos nosso processo de ensino; como nos inserimos nos espaços de coletividade.

Palavras Chave: Coordenação Pedagógica. Formação Docente. Prática Pedagógica.

Abstract This article seeks through literature review and listen to a group of kindergarten teachers, understand the expectations regarding the work of the Pedagogical Advisor and what forms of intervention that can contribute to improving the teaching action. It is a descriptive qualitative study, based on a questionnaire about the pedagogical practice and expectations in relation to the work of Pedagogical Advisor. The meaning units were identified with the help of questions that guided the analysis: as we form ourselves and we keep teachers in the course of time, we organize our teaching process, as we operate in the spaces of collectivity

Keywords: Pedagogical Advisor. Teachers Formation, Pedagogical Practice.

1. Introdução

Mesmo após muito tempo de prática nos diferentes níveis de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior; ou mesmo depois de ter exercido diferentes atividades na educação, como docência, pesquisa, gestão, extensão ou coordenação/orientação é preciso que o professor compreenda quais as atribuições específicas da função em que está atuando, em que tempos e espaços se dá esta atuação e como as pessoas nela envolvidas percebem seu trabalho e criam expectativas sobre ele.

Os conhecimentos adquiridos pela teoria são ressignificados a cada nova experiência. Cada política de Educação, cada projeto Pedagógico atende a uma concepção de homem, de sociedade, de mundo, de criança e em consequência disto, de educação.

DELGADO, apud CUNHA e PRADO (2007) nos explica que o sujeito constrói o conhecimento da realidade – da sua própria experiência – enriquecido pelos conhecimentos que têm forjado, diante de sua capacidade para construir ou reconstruir a realidade.

A experiência em uma política educacional que pressupõe a participação democrática radical e autônoma conceitua e põe em prática currículo, planejamento, avaliação, ação docente de uma forma diferenciada da experiência em uma rede de ensino que ainda está em processo inicial de discussão sobre autonomia, democracia e processos coletivos de organização da escola.

Um projeto que pressupõe a participação plena de todos os segmentos da Comunidade Escolar, aqui considerada estudantes, pais, professores, funcionários, equipe gestora e líderes comunitários, apresenta uma expectativa de intervenção do Coordenador/Orientador Pedagógico diferente de um projeto onde o currículo mínimo, o calendário, a organização dos tempos e espaços é pré-determinado pela Secretaria de Educação.

O Orientador Pedagógico, atuando em um novo contexto, precisa organizar e planejar sua prática, para além do cumprimento das atribuições estabelecidas pela instituição mantenedora. Para poder por em prática o Projeto Político Pedagógico da realidade onde atua ele precisa saber como seus pares concebem Educação, como atuam em relação a este projeto e o que acreditam que ele deva fazer para contribuir com a operacionalização deste projeto.

É possível perceber que muitos dos conhecimentos usados pelos professores em suas ações pedagógicas se distanciam daqueles estudados tanto nos cursos de graduação, quanto de pós-graduação. Muitos professores se mostram insatisfeitos, frequentemente, com dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Algumas vezes, demonstram sofrimento e desencanto com a atividade docente, mesmo se mostrando apaixonados pelos alunos.

Nos momentos de estudos, nas formações semanais ou continuadas, pode-se perceber, através dos discursos, que os professores conhecem as soluções teóricas para as situações problemas apresentadas. Ainda assim mantêm uma prática diferente daquela descrita teoricamente e, algumas das vezes, atuam dia-a-dia apenas esperando o tempo passar.

A justificativa de que as teorias estudadas referem-se a outras realidades e condições de trabalho, são argumentos para explicar este distanciamento. É necessário conhecer fazeres pedagógicos em realidades semelhantes a sua. Questionar o porquê de alguns professores, atuando no mesmo contexto, conseguem a superação dos obstáculos e outros não. É necessário refletir sobre sua própria prática. Para alguns professores fica clara a aceitação da docência como um ato de sofrimento imutável, incontestável como se não houvesse alternativa de mudança que dependa de sua própria ação.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

FREIRE (1996) fala da necessidade da alegria na docência, em *Pedagogia da Autonomia*: “O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria.”

Esta falta de alegria tem provocado angústia e frustração no trabalho de muitos Orientadores Pedagógicos.

Para falar das escolhas feitas pelo professor esta investigação se propõe a abordar três questões:

- como nos formamos e nos conservamos professores com o passar do tempo?
- como organizamos nosso processo de ensino?
- como nos inserimos nos espaços de coletividade?

Olhar para as fontes de aquisição de saberes docentes torna possível ao Orientador Pedagógico compreender os estranhamentos que ocorrem quando ele se defronta com uma nova realidade.

O que esta pesquisa apresenta é apenas um recorte do real.

O trabalho do Orientador Pedagógico está diretamente vinculado à ação e ao desejo do professor. Não há possibilidades de orientar uma proposta pedagógica viva, significativa, transformadora, como está escrito em muitos Projetos Pedagógicos de escolas, sem a parceria, a cumplicidade dos docentes.

Por outro lado, é possível que se permita ficar apenas ouvindo as lamentações e acreditar que não há nada que possa ser feito. Isto seria também ficar na inércia, na imobilidade e na espera do passar do tempo.

É preciso que o Orientador Pedagógico perceba o que é possível mudar em si para poder propor a mudança no outro.

É necessário compreender como se constitui este professor, nesta proposta de educação e inserido neste contexto de atuação do Orientador Pedagógico e como auxiliá-lo no seu fazer pedagógico.

Surge a pergunta que leva a este diálogo: “Como o Orientador Pedagógico, no exercício de suas atribuições, pode auxiliar o professor no resgate da realização pessoal na docência e na qualificação de sua prática pedagógica?”

Buscando a resposta a este questionamento estabeleceu-se um diálogo entre Orientadora Pedagógica e um grupo de docentes. Para isto foram aplicados, a oito professoras de uma escola de Educação Infantil, de uma rede municipal do Estado de São Paulo, um questionário com questões abertas sobre sua prática pedagógica e suas expectativas em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico. O questionário pode ser respondido sem a presença do entrevistador e pode ser devolvido anonimamente. As professoras, que se dispuseram, puderam retomar as respostas e discuti-las com a pesquisadora.

As perguntas que constituíram o questionário foram as seguintes:

1. *Como você se tornou professora? Fale de sua formação pessoal.*
2. *Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir com sua formação? De que forma?*
3. *Como você organiza a sua prática pedagógica? Como seleciona os conteúdos a serem trabalhados com as crianças?*

4. *Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir com a organização de sua prática pedagógica? Como?*

5. *Como você participa dos espaços coletivos da escola?*

6. *Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir na ampliação de sua participação nos espaços de coletividade da escola? Como?*

7. *Que outras atividades você acredita que sejam atribuições do Orientador Pedagógico?*

Em primeiro lugar, foi realizada a leitura de todo o material escrito, das questões abertas, dos questionários entregues as professoras.

Isto foi feito com objetivo de obter uma compreensão geral, colocando entre parênteses tudo o que foi entendido sobre o assunto à marcação das unidades de significado, transcrevendo ao lado as unidades destacadas, mantendo a linguagem na qual o professor se expressou e tendo no foco o fenômeno pesquisado.

A partir desta interpretação foram retiradas as categorias ou dimensões do fenômeno.

As unidades de significado foram identificadas com o auxílio de questões que orientaram a análise:

como nos formamos e nos conservamos professores com o passar do tempo, como organizamos nosso processo de ensino, como nos inserimos nos espaços de coletividade

2. Os Saberes Docentes e a Formação do Educador

TARDIF (2002) nos fala do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, através de um modelo de análise baseado na origem social. Ele associa a diversidade dos saberes do professor às suas fontes. É importante destacar aqui o modelo tipológico apresentado por ele para identificar e classificar os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc..	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc..	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágio, os cursos de reciclagem, etc...	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de ferramentas dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc...	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiências dos pares, etc..	Pela prática de trabalho e pela socialização profissional.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

- Realização de trabalho coletivo
- Mediar a competência docente.
- Investir na formação continuada do professor na própria escola.
- Incentivar práticas curriculares inovadoras.
- Estabelecer parceria com o aluno.
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor.
- Propiciar situações desafiadoras para o professor.

Discutir a identidade do Orientador Pedagógico exige rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças.

É preciso conhecer as transformações passadas pela escola, de tempos em tempos, para que possamos avaliar como se dá a organização das funções e hierarquias na escola e como surge o papel do Orientador Pedagógico.

4. O Projeto Político Pedagógico

Outra discussão importante a ser feita é sobre o surgimento do Projeto Pedagógico. Este documento ganhou força, no cenário da educação, na segunda metade da década de 90, através da incorporação desta pauta pela maioria das instituições de ensino e pelo discurso oficial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, explicando que para realizar a elaboração a escola precisa refletir, coletivamente, sobre a intencionalidade de sua prática. Portanto o, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e muita discussão.

Para ANDRÉ (2001, p. 188) “o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como as necessidades locais e específicas da clientela da escola”; ele é “a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”.

O Projeto Pedagógico organiza a escola. Nele deve estar posto quais as concepções filosóficas e epistemológicas que aquela comunidade escolar tem como referência.

Tudo que diz respeito à vida na escola deve ser discutido, pensado e expresso no Projeto Pedagógico, pois ele será o instrumento que organizará o cotidiano da escola e definirá as escolhas do grupo.

Segundo VASCONCELLOS (1995), o projeto pedagógico

[...] é um instrumento teórico- metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (p.143).

Não se pode considerar o projeto pedagógico como um documento, de cunho burocrático que carrega em si as diretrizes pedagógicas da instituição, ou um apanhado com os planos de trabalho dos professores. Ele precisa refletir a realidade e a intencionalidade da escola, situada no tempo e espaço onde ela estiver inserida. Portanto, a aproximação dos segmentos da comunidade escolar, é imprescindível.

O projeto pedagógico precisa deixar claro qual o conceito de homem, criança, educação e sociedade que a escola acredita. Qual o perfil do egresso do aluno daquela escola. Isto só é possível através da escuta, discussão e registro das intenções e concepções de: professores, alunos, monitores, pais, funcionários, membros do Conselho de Escola, representantes da comunidade e equipe gestora.

Além de ser elaborada pelo coletivo da instituição, a proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico da escola, deve ser revista periodicamente e precisa planejar, projetar a vida da escola, para pequeno, médio e longo prazo.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

GADOTTI (1994) nos diz que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (p.579).

Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. Ele evidenciará, tornará visível os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

5. Formação do Educador

O professor, em sua trajetória profissional, busca construir e reconstruir seus conhecimentos de acordo com as necessidades que vão surgindo em seu dia-a-dia. Faz uso dos recursos que possui, dos conhecimentos que há em seu repertório, e conforme este vai se esgotando, o professor busca formas de lidar com os problemas e superá-los ou acomodá-los.

No que diz respeito aos professores da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) explicitam que os mesmos precisam ter a habilitação em nível superior, Pedagogia ou modalidade Normal, e a formação mínima em nível médio, valorizando sempre seu conhecimento no que diz respeito aos direitos e deveres, ética profissional.

Aqui se torna necessário ressaltar a importância da busca permanente, do professor, pelo conhecimento. Compreender os processos do desenvolvimento infantil, as características bio-psico-sociais das crianças, conhecer as te-

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Ao compreendermos as fontes de nossa formação, ao percebermos como nos formamos professores, torna-se mais fácil compreender nossa ação pedagógica. A partir desta compreensão de nossos processos pessoais, podemos buscar a compreensão de nossas escolhas e dos significados que elas assumem.

Para HERNANDEZ (2007), “é a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo e com os outros”.

As fontes de aquisição dos saberes docentes ganham efetividade quando são colocadas em forma de questionamentos, quando são relacionadas com nossa prática, com o uso útil no cotidiano. A teoria tem sentido na formação quando consegue dar sentido ao que acontece na vida. Não é possível separar educadores de suas atividades e da construção de seus próprios saberes. O professor, assim como o aluno, aprende quando se sente tocado, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em saber.

3. O Orientador Pedagógico

A nomenclatura, Orientador Pedagógico, utilizada nesta pesquisa, tem como referência o plano de atribuições e funções do município de Campinas, no estado de São Paulo. A função, com estas mesmas atribuições, é denominada de Coordenador Pedagógico ou Supervisor Escolar em outros municípios.

As atribuições do Orientador Pedagógico variam de acordo com a política de cada município ou mantenedora, porém em geral transitam por ações como: organização e orientação da equipe educacional para que esta possa compor a tarefa de ensinar os conteúdos registrados no Plano Escolar/ Projeto Pedagógico, auxiliando e reorganizando periodicamente o trabalho pedagógico; planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe educacional, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico; coordenação de reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da Unidade Educacional inclusive as relativas à avaliação institucional; coordenar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica dos profissionais da Unidade Educacional; acompanhar o plano de ensino dos professores oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, com especial atenção aos resultados da avaliação discentes; planejar, implementar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, o processo de integração escola-família e comunidade;

A escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Os profissionais, que atuam na escola, devem ter suas ações voltadas para um objetivo único e comum a todos: a educação de qualidade de seus alunos e o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Neste cenário, Orientador Pedagógico desempenha papel fundamental de mediação entre educandos, família, escola e equipe gestora. É dele a responsabilidade formação continuada da equipe docente, além coordenar a execução do Projeto Pedagógico.

Segundo ORSOLON (2003) algumas atitudes do coordenador são capazes de desencadear mudanças no professor:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar

orias da aprendizagem, as concepções epistemológicas de educação, as práticas pedagógicas existentes, ou seja é necessário estudo permanente sobre educação, infância, processos ensino-aprendizagem

Ao serem questionados sobre sua formação pessoal, inicial e continuadas, os 8 professores pesquisados apresentaram as seguintes respostas:

Das oito professoras pesquisadas todas possuem formação em nível superior na área da Educação. Uma é licenciada em Artes Visuais e não é graduada em Pedagogia. As outras 7 são graduadas em Pedagogia. Destas 7 professoras graduadas em Pedagogia, 2 possuem, também, a formação em Psicologia em Nível de Graduação. Em nível de pós-graduação 3 professoras concluíram pós graduação *Latu Sensu*, especialização, na área da educação, 02 estão com o curso em andamento. As outras 03 ainda não realizaram nenhuma especialização.

Duas professoras mencionam a importância da realização da especialização em função do acréscimo salarial que acontece em função dela, as outras duas apontam a necessidade de continuar estudando em função das dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola, para as quais elas não tiveram nenhum tipo de formação na graduação. As três que não fizeram nenhuma especialização acreditam que a graduação e os anos de experiência na área são suficientes para o trabalho na Educação Infantil. Uma das três fala que aprende muito com os colegas de trabalho, que trocam muitas experiências e modelos de atividades.

“Sempre converso com as colegas sobre as atividades que estou fazendo. Uso a experiência dos anos anteriores para organizar meu planejamento” (professora robin)

Para PIMENTA (1999) a formação dos professores analisada a partir da prática pedagógica identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Para esta autora a identidade se constrói pela significação social da profissão de professor, daqueles significados que foram socialmente construídos, que fazem uso da tradição. Daí a reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

“Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.” (p. 19)

Sobre as influências recebidas apenas uma das pesquisadas menciona a família como possível influência:

“Eu me tornei professora por dom e por influência de meus pais que sempre foram educadores. Fiz o magistério (4 anos) com habilitação para 1a. a 4a. séries. No último ano de magistério entrei na graduação (Pedagogia). Tenho hoje uma paixão: a pedagogia freinetiana que tem me incentivado positivamente em meu trabalho.”(professora 01)

Para TARDIF (2000) os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior.

Ao fazer a retomada das perguntas com as pesquisadas, outras 5 professoras lembraram de experiências positivas, na família, relacionadas com o ato de ensinar e acreditaram ser possível que tenham influenciado em suas escolhas.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Porém, afirmaram que não houve nenhuma intervenção direta destas pessoas na escolha da profissão.

Todas as pesquisadas citaram professores que foram importantes na escolha da profissão e que continuam sendo referência na prática pedagógica, ou por afinidade ou por contradição.

“A vontade de ser professora nasceu a partir do momento que observava a minha que estava fazendo Magistério”.(prof. 08)

O trabalho do orientador Pedagógico, em relação à formação das professoras pesquisadas, está relacionado a possibilidade de interlocução nos impasses surgidos no dia-a-dia.

“Sim, o Orientador Pedagógico contribui com discussões metodológicas e teóricas para o enriquecimento de nossa prática.” (professora 01)

Ao serem lembradas da atribuição do Orientador Pedagógico, existente em lei municipal, da rede onde atuam, que diz Planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica dos profissionais da Unidade Educacional; as professoras lembram dos momentos de formação, previstos no calendário escolar, mas nenhuma delas mencionou estes espaços como formativos, em seus questionários.

Das professoras consultadas, 05 mencionaram a coordenação do TDC – Trabalho Docente Coletivo, que consiste em uma reunião semanal, com duração de uma hora e quarenta minutos como atribuição do orientador Pedagógico, mas não fizeram nenhuma menção a este espaço ter objetivo formativo.

“O TDC ficou melhor organizado no segundo semestre, com a divisão das reuniões de planejamento, estudo de texto, relato de experiência e avaliação, mas é preciso ser flexível para podermos utilizar estas reuniões para resolver os problemas que surgem sem previsão”. (Professora 03)

A questão específica sobre a Formação Continuada foi inserida no questionário a posteriori, pois não havia sido citada pelas professoras. Esta falta de menção pode demonstrar que elas não consideram aquele espaço como formativo, ou as atividades com estruturas não acadêmicas não são consideradas, por elas, como formação. As repostas apresentadas demonstram a necessidade da descontração e confraternização no cotidiano escolar, mesmo sem serem reconhecidas como formações.

Nas três Formações Continuas previstas no calendário anual da rede municipal de ensino pesquisada, as temáticas e dinâmicas, no ano de 2010, não contaram com a participação dos professores em sua escolha. Foram eles: Trilha Ecológica, Palestra sobre Sexualidade Infantil e Vivência com Jogos Cooperativos e Danças Circulares, Das oito professoras participantes da pesquisa, uma não respondeu, uma apenas comentou que foram bem organizadas, seis acharam positivo e consideraram os assuntos bem escolhidos. Destas seis, duas sugerem sair mais da escola para realizar as formações, uma deu destaque para a dança, a descontração, o movimento e a confraternização.

Percebe-se pelas respostas apresentadas que é importante que o Orientador Pedagógico resgate a importância de se considerar o professor em sua própria formação, e o auxilie no processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Os saberes do professor vão se constituindo a partir da reflexão de sua própria prática. Dentro deste paradigma de formação de professores a escola precisa criar espaços e tempos que possibilitem a análise da prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como a oportunização de estudos formais sobre as situações percebidas através do processo reflexivo.

6. Organização dos Conteúdos e da Prática Pedagógica Cotidiana

“... é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.” (Tardif. 2002. p.228)

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006), as propostas pedagógicas da educação infantil devem organizar as atividades das crianças em atividades estruturadas, atividades espontâneas e livres. As crianças precisam ter oportunidade de interagir com as diversas áreas do conhecimento, e acesso a valores Os professores devem estar atentos às necessidades e características das crianças.

O documento também menciona a participação da família como forma de ação educativa devendo haver uma interação permanente entre as famílias e a escola. A proposta deve ressaltar a importância de se trabalhar atividades relacionadas à diversidade, contra a discriminação de gênero, religião, etnia, necessidades especiais, composição familiar e diversos estilos de vida, bem como, o respeito e valores dos costumes, cultura local e regional.

Ao serem convidadas a falarem sobre a organização de seu trabalho, a escolha de conteúdos, as áreas mais desenvolvidas com as crianças, seis professoras mencionam o Projeto Político Pedagógico como sendo o documento que referencia sua prática. Nenhum delas, porém, explica como se deu sua participação na construção do projeto. Uma destas seis acrescenta o Referencial Curricular da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Menciona, também, uma proposta curricular construída pela própria rede, mas que foi deixada de lado na última gestão de governo.

Para duas, das professoras pesquisadas, tanto o conhecimento da proposta pedagógica da instituição onde atuam, quanto o “encharcamento” da realidade do aluno, e o estudo permanente sobre educação são ações constituídas nos espaços coletivos da escola: seja em parceria com outros professores/funcionários, equipe diretiva ou pais/alunos que compõem a comunidade escolar.

Ainda em relação ao Projeto Político Pedagógico as professoras ressaltam que ele esteve presente em seu planejamento trimestral e falam que entregaram este planejamento à Orientação Pedagógica nas datas solicitadas.

“Entreguei toda a documentação solicitada pela direção na data em que era prá entregar. De mim ninguém pode reclamar” (Professora 04)

“Às vezes nem terminei o projeto e já é hora de entregar o plano trimestral. Eu entrego, mas fico naquele projeto até terminá-lo. O último trimestre é muito curto, tem muitas atividades, nem dá prá fazer tudo que colocamos no papel”. (professora 02)

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

“Faço meu planejamento sempre com o PP embaixo do braço ” (professora 01)

“Particularmente, eu entreguei os relatórios e planejamentos quando solicitados, e costumo preparar as atividades com antecedência, separando os materiais necessários e adequando o espaço físico para as mesmas.” (professora 07)

Há uma preocupação em explicar que as questões burocráticas foram atendidas, mas poucas referências ao uso efetivo destes documentos em sua prática cotidiana.

Das oito professoras participantes da pesquisa apenas uma contextualizou o uso que faz dos documentos burocráticos, relacionando-o com os saberes infantis.

“Procuro fazer um planejamento amarrado: conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos são organizados a partir de documentos oficiais como os Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Currículo em Construção. Os conceitos são reorganizados a partir do levantamento dos saberes infantis do grupo.” (professora 01)

A função do Orientador Pedagógico traz consigo a marca do controle. Muitos professores emprenham-se em construir e entregar os documentos preocupados com a cobrança do Orientador Pedagógico, não dando a estes documentos dimensão da organização ou registro da prática pedagógica.

Historicamente, a coordenação/orientação pedagógica teve um caráter profundamente controlador e, por isso, ainda se percebe certa desconfiança quanto à atuação desse profissional no interior das escolas. Torna-se necessário que o orientador pedagógico conquiste a confiança dos educadores para que seja bem sucedido em seu papel.

Sobre as áreas trabalhadas as oito professoras respondem que trabalharam todas as áreas, mas apenas 4 especificaram quais seriam estas áreas.

“As áreas do conhecimento desenvolvidas são: musical, pictórica, tecnológica, ambiental, alimentar, letramento, inclusão, étnica racial, matemática, teatral.” (professora 01).

“Como trabalho com os bebês procuro estar desenvolvendo a área da linguagem, esquema corporal, andar, sentar, engatinhar, a independência entre outros. Eu seleciono os conteúdos de acordo com o interesse das crianças e as suas necessidades.

“A minha prática pedagógica é organizada de acordo com a rotina da escola e o apoio e participação da equipe com a qual trabalho” (professora 08)

Duas professoras mencionam o conceito de Múltiplas Linguagens em suas respostas. De acordo com OLIVEIRA (2002, p.228) o conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam às crianças trocar observações, idéias e planos”. Para o autor, as múltiplas linguagens são sistemas de representação, e estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam.

As oito professoras pesquisadas apontam o ato do brincar como a ferramenta organizacional de suas práticas.

Conforme explicitado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

O documento dá destaque ao movimento e as mudanças da percepção, resultantes da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas, bem como a combinação e associação entre eles, os conteúdos sociais, os limites definidos pelas regras, entre outros.

A linguagem corporal e o movimento são mencionados por apenas duas professoras, apesar do fato de que as crianças atendidas pela escola serem da faixa etária de 0 a 6 anos, ciclo de vida onde o movimento é a forma predominante de se relacionar com o mundo.

Uma das professoras aponta a dificuldade de transportar as crianças pelos espaços da escola, como um dos fatores que obstaculizam o trabalho.

“Eu e minha equipe procuramos estar participando de todos os espaços da escola. Quando dá saímos com todos para esses espaços, principalmente quando todas as crianças já estão se locomovendo individualmente, mas quando temos bebês que necessitam ser carregados procuramos sair em pequenos grupos para não sobrecarregar. Há momentos que saímos com todos” (professora 08)

O olhar do Orientador Pedagógico para estas dificuldades sentidas pelos professores é fundamental para o trabalho do professor, afirma a professora citada.

“A compra dos carrinhos para transportar as crianças que ainda não caminham foi transformadora de nosso trabalho. Poder levar as crianças a outros ambientes além da sala de aula possibilitou que fizéssemos muitas coisas legais com os bebês. E sem detonar com a professora e as monitoras. Só a gente sabe o trabalho que dá” (professora 08)

Para o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) as categorias de experiências das crianças podem ser agrupadas em três modalidades básicas: brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Em relação ao brincar de faz de conta também é importante destacar a escrita de uma professora que organiza as brincadeiras por gênero, não permitindo assim que as crianças escolham os papéis que querem representar em suas brincadeiras.

“Acho importante que as crianças brinquem na casinha, mas não gosto de bagunça. Organizo a turma e distribuo os brinquedos de meninas e os de meninos e depois fico observando e interagindo com eles. Ao final sempre faço todos organizarem o espaço” (professora 03)

O Orientador Pedagógico precisa focar seu olhar nessa relação entre professor e aluno e entender que, às vezes, alguns professores não sabem como se constrói o conhecimento. É importante que o Orientador Pedagógico aja como professor, ajudando-o na compreensão de sua práxis educativa.

FREIRE (1982) menciona que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Freire afirma que ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Segundo ALARCÃO apud VASCONCELLOS (2007, p. 87) “A supervisão pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Retomando o exposto no Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) é importante ressaltar que normalmente o brinquedo com regras, aparece nos jogos de pátio, nas estafetas, nos brinquedos de pega-pega, esconde-esconde. Este dado apesar de ser observado no cotidiano da escola não aparece nas respostas das pesquisadas, portanto acontece sem a intencionalidade do professor. As crianças maiores organizam-se sozinhas, muitas vezes, e criam suas regras, sendo comum ouvir a expressão: - Isto não vale – evidenciando a presença de uma regra condutora.

O trabalho do Orientador Pedagógico pode passar por esta tessitura da relação entre a teoria e a prática. Considerando que sete das professoras pesquisadas possuem habilitação em Pedagogia é possível cogitar que tenham conhecimento da existência e importância dos jogos, simbólicos, de construção ou de regras, na Educação Infantil, mas que não fazem uso da teoria estudada na hora de refletir sobre sua prática ou planejá-la.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), são organizados em seções distintas, na qual a primeira seção relaciona-se com as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, visam os princípios éticos relacionados com responsabilidade, solidariedade, respeito, bem como ainda os princípios políticos referentes a cidadania – direitos e deveres -, criticidade e respeito à ordem democrática e, por fim, os princípios estéticos que colaboram com a criticidade, ludicidade e diversidade artística e cultural.

Das quatro professoras que especificaram as áreas do conhecimento, ou linguagens, com as quais trabalharam, três se propuseram a conversar sobre as respostas escritas nos questionários.

Ao serem questionadas sobre o conhecimento ou uso dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, disseram saber do documento, mas não utilizá-lo como vertente teórica. Duas sugeriram que fosse objeto de estudo no ano de 2013, já que se trata de um documento oficial.

Sobre os conhecimentos, princípios e valores apontados no documento, as professoras acreditam que eles fazem parte do fio condutor de todos os professores e que apenas não foram mencionados por serem óbvios demais.

“A produção textual foi realizada muitas vezes a partir da construção de histórias coletivas, que eram colocadas na lousa pela professora, como escriba, ou em cartazes” (professora 01).

“Diariamente há um momento reservado para leitura de textos e “cantoria”, que acompanham gestos. As crianças adoram e por vezes querem cantar para o grupo músicas novas e/ou conhecidas. Há também espaço para o faz de conta, através do uso de fantasias do baú da sala uma vez por semana, ou na brincadeira na “casinha” da escola.” (professora 06)

“Diariamente conto histórias para meus alunos, que já agregaram esta atividade como parte da rotina e me cobram se por algum motivo não deu tempo de fazê-lo. As crianças também manuseiam livros e revistas e realizam empréstimos semanais de livros da biblioteca da sala.” (professora 05)

É possível perceber que a música, a leitura, a escrita, o desenho e a pintura são presentes na prática diária da maioria das professoras. Essas atividades fizeram parte da vivência escolar das professoras e acabam tornando-se parte da rotina das educadoras. A brincadeira na casinha é mencionada pelas oito professoras, porém apenas três a mencionam como uma linguagem ou demonstram intencionalidade na proposta. As outras professoras utilizam aquele espaço como um a mais para levar as crianças e um momento onde elas podem descansar um pouco enquanto as crianças brincam livremente.

Para TARDIF (2002) o professor utiliza suas vivências sociais de alunos para organizar sua prática docente. Estas

vivências fazem parte de sua formação. Quando o professor observa o mundo de seus alunos, o faz a partir da própria experiência e é a partir dela que organiza sua ação pedagógica.

As atividades com o corpo, o movimento humano, a matemática, a tecnologia, por exemplo, aparecem em momentos pontuais dos planejamentos e projetos, mas não como áreas rotineiras de estudo.

Nestes casos também fica evidenciada a intervenção do Orientador Pedagógico quando busca retomar o proposto no Projeto político pedagógico da escola, ou nos documentos como Referencial Curricular da Educação Infantil, Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil.

Cabe ao Orientador Pedagógico estar atento às diferenças dos professores, de suas peculiaridades, possibilidades e limites para poder propor ações práticas ou formativas que auxiliem a preencher as lacunas nestas vivências pessoais.

“Quando a OP (Orientadora Pedagógica) inventa alguma atividade no pátio, organiza outros materiais, teatrinho, jogos, coisas assim, é legal, porque a gente sai do nosso jeito de trabalhar. Faz coisas diferentes. As crianças gostam e a gente também” (professora 02)

O Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) aponta que no ato de brincar, as crianças são favorecidas nos diversos aspectos: afetivos, cognitivos e sociais. Ao brincar as crianças recriam e repensam os fatos do cotidiano, resignificando-os, dando-lhes sentido. Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, e para tal, o professor deve organizar o tempo/espaço, que possibilite esse ato, bem como, uma rotina que oriente suas ações e as das crianças.

A brincadeira, como consta no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) oportuniza a mediação entre a imaginação e imitação da realidade e, para brincar é preciso que a criança tenha certa independência para escolher com quem e quais os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende somente da vontade de quem brinca.

O Orientador Pedagógico pode propor espaços, fazer a escuta dos professores, apropriar-se dos planejamentos, contribuir com ele, mas cabe ao professor e às crianças organizarem e fazerem uso destes espaços de acordo com cada situação vivida em cada turma.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) esta organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo.

O brincar deve estar presente no dia-a-dia, em todas as atividades da Educação Infantil e a organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades faz-se necessária e fundamental para despertar o interesse das crianças, nas diferentes faixas etárias.

Esta pesquisa não teve como pretensão responder a todas as dúvidas que acompanham o Orientador Pedagógico em seu trabalho no dia-a-dia da escola, mas apontar alguns caminhos para aprofundamento da discussão deste tema.

Ainda há muita diversidade na concepção do papel do Orientador Pedagógico e isto evidencia-se nas diferentes nomenclaturas utilizadas para o exercício de funções muito similares, em diferentes localidades. Durante a pesquisa, no resgate histórico, foi possível perceber o uso de expressões como supervisor, coordenador e orientador pedagógico para designar o profissional que atua junto ao professor na operacionalização do Projeto Político Pedagógico das Escolas.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A coordenação e execução do Projeto Político Pedagógico pareceu ser, nesta pesquisa, o ponto comum na percepção sobre as atribuições do Orientador Pedagógico. Este dado manifestou-se de forma direta, nas respostas que citavam este documento, ou de forma subjetiva nas opiniões que indicavam que alguma ação era praticada porque era a proposta da escola.

Sendo o Projeto Político Pedagógico uma construção coletiva, que tem como objetivo fazer a escuta de todos os segmentos, professores, monitores, equipe de apoio, equipe gestora e crianças ou familiares e, a partir desta escuta, propor um projeto específico para aquela comunidade escolar, o papel do Orientador Pedagógico está intimamente ligado a mediação entre professores, alunos, familiares e equipe gestora.

O professor reconstrói seus próprios significados e os utiliza como instrumento de seu pensamento para atuar na sala de aula. O Orientador Pedagógico precisa buscar compreender os significados que cada professor atribui a cada ação.

Para JUNQUEIRA (2006) é necessário que o educador seja atento às formas de expressão de cada criança. Observar no que elas demonstram interesse, conhecer seus modos de viver e buscar compreender as coisas que as rodeiam, que fazem parte de seus mundos, seja na creche, escola, comunidade, família.

Este processo de aproximação/afastamento é fundamental para que o educador consiga entrelaçar seu próprio olhar com o do aluno. Buscar compreender os fenômenos a partir do lugar da criança é relevante na organização do planejamento, na escolha dos conteúdos. Obviamente que não há (e nem deve haver) imparcialidade na organização das aulas, mas estar aberto a perceber os interesses dos alunos, estar disposto a criar situações de escuta sobre os desejos deles e, de descoberta sobre seu universo, permitirá criar situações de aprendizagens legítimas, onde o conhecimento adquira sentido para todos, professores e alunos.

O Orientador Pedagógico, além de conscientizar o professor da necessidade desta ação, precisa realizar este mesmo processo de aproximação-afastamento com o professor. É necessário que faça escuta destes professores, que conheça suas histórias de vida, seus desejos e necessidades para poder realizar trocas que contribuam com a formação e com a prática docente desse sujeito.

A organização de nosso projeto de trabalho passará, portanto, por estes dois processos:

- o conhecimento de processo pessoal de aprendizagem, aquilo que Vygotsky considera como parte da metacognição, explicada por ele como ato de pensar as palavras, como o discurso interior que provoca decisões.
- a compreensão do universo do aluno com quem interage.
- a compreensão do universo do professor com quem interage

O educador, seja ele Gestor, Professor ou Orientador Pedagógico, ressignifica os seus saberes na interação com o outro pela mediação simbólica. Isto se dá tanto na fala externa entre os interlocutores (professor-aluno, professor-professor, professor-pais, professor-equipe diretiva) como na fala interior daquele que (re)aprende pelo processo ativo de internalização.

As escolhas, no currículo, no projeto pedagógico, na ação docente, na formação continuada do professor e na intervenção do Orientador Pedagógico poderão ser consideradas dialógicas se tivermos criado estes espaços de escuta e reflexão do outro e de nós mesmos.

Referências:

- ANDRÉ, Marli. O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas: Papirus, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPINAS. Decreto nº 16.779. De 21 de setembro de 2009. Estabelece atribuições dos especialistas em educação. Diário Oficial de Campinas. 2009.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa. Campinas. SP: Editora Alínea. 2007
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In. MEC, Anais da Conferência nacional de Educação para Todos. 1994
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Pesquisa e Problemas em Educação IV. Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos. 2002
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O Coordenador/Formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In ALMEIDA, Laurinda, Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo, Loyola, 2003.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. N? 13. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2000
- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos para elaboração e realização. São Paulo. Libertad, 1995.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Coleção espelho d'água: trajetória de registro. De professora à escritora de literatura infantil

Eliana de C. M. Lisboa - PUC-Campinas
lia_ml Lisboa@yahoo.com.br

Resumo: Meu nome é Eliana Lisboa e na condição de professora e escritora de literatura infantil pretendo narrar aspectos da minha trajetória profissional e pessoal. O desejo de escrever histórias infantis teve origem na minha prática pedagógica de registro. Práticas alternativas de registro foram criadas para atender um questionamento fundamental: como registrar o trabalho e as vivências na educação infantil? Esta pergunta e as formas alternativas de documentação do trabalho pedagógico abriram uma possibilidade de narrar as histórias de crianças reais em forma de literatura infantil.

Palavras-chave: Registro, escuta e literatura.

Abstract: My name is Eliana Lisboa and provided teacher and writer of children's literature. I intend to narrate aspects of my personal and professional life. The will to write children's stories originated in my teaching record. The Alternative practices registration form created to serve a fundamental questioning: how to register the work and experiences in early childhood education? This question and the alternative forms of documentation pedagogical work opened a possibility of narrating the stories of real children as the form of children's literature.

Keywords: Registration, listening and literature.

1 - Licenciatura em Filosofia (PUC-Campinas), Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia (PUC-Campinas). Atuou como professora na rede pública de ensino de 1994 a 2012. É professora da rede particular de ensino desde 2009, na educação infantil. É autora do livro PELOS OLHOS DE NICOLAS pela Editora Ideias e Letras (2011) e autora da Coleção Espelho Espelho d'água (PELOS OLHOS DE ARIADNE, PELOS OLHOS DE HEITOR, PELOS OLHOS DE GLAUCO e PELOS OLHOS DE BERNARDO).

Este artigo tem como objetivo narrar minha trajetória de professora/escritora de literatura infantil, considerando a dinâmica pedagógica de produção de conhecimento que se articulam dentro da escola como consequência dos questionamentos cotidianos implicados nos processos de ensino em sala de aula. Dada esta real condição de questionamentos e reflexões pedagógicas, senti-me na necessidade de refletir sobre o próprio trabalho. Como registrar o trabalho pedagógico de educação infantil? E como esta prática de registro me mobilizou a publicar livros de literatura infantil? O que pretendo, portanto, com este texto é contar como foi esta história. Fazendo opção pelo método da narrativa, assim como descreve o artigo “Narrativas Docentes e saberes cotidianos no espaço escolar”:

Estudos como o de Kramer e Jobim-Souza(1996), Bueno, Catani e Souza (2000) e Lacerda (2009) apontam a importância da escrita docente como potencializadora e constituidora de novos horizontes e perspectivas no âmbito do trabalho pedagógico. Prado e Soligo (2007) reconhecem-na como ‘plataforma de lançamento’, argumentando que o ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática- torná-la objeto de reflexão- e documentar essa reflexão por escrito; que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional; que a formação do professor passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação e (re)construção do significado da profissão; que escrever organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para a crescente fundamentação teórica. Temos apostado, portanto, que a associação entre práticas de escrita de modo narrativo (e pedagógico) podem auxiliar os professores a explorarem suas reflexões bem como possibilitar que reflitam sobre as diferentes dimensões do próprio trabalho pedagógico.(PRADO, 2011, p. 137)

Na época que fui cursar o ensino médio havia três possibilidades de formação: o colegial, o curso técnico e o magistério. Fiz opção pelo magistério. Ingressei, portanto, muito jovem no mundo do trabalho, efetivando-me como professora de educação infantil na rede municipal de Valinhos (cidade próxima a Campinas), em 1994. Em 2002, mediante concurso público, migrei para a rede municipal de Campinas, a princípio como professora de ensino fundamental I (séries iniciais) e, em seguida, como professora de educação infantil. Durante esse período de exercício do magistério (1994 até 2006) atuei junto a crianças de 4 a 6 anos.

Essa experiência vivida proporcionou a percepção de que a faixa etária de 4 a 6 anos configurava uma espécie de “zona do conforto” para os professores atuantes em sala de aula. Isto se justifica pelo fato de haver uma produção de conhecimento que pode ser vislumbrada pela própria criança, pelo professor, pela equipe pedagógica, pela família e pela comunidade na qual está inserida a escola. A produção de livros coletivos e individuais, com real significado para a criança; o trabalho com projetos, atendendo as necessidades e ampliando conceitos e possibilidades da criança; as atividades de exploração artística, tão necessárias para a manipulação e noções de transformação e causa e consequência; o projeto biblioteca, que estimula a formação de leitores e escritores além da possibilidade de integração escola-família; a confecção do calendário, em que as crianças aprendem a sequência numérica dentro de uma função social significa-

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

tiva; as escolhas, textos e conversas de roda registrados coletivamente. Todas estas propostas executadas em forma de registro escrito, ainda que não na sua totalidade, tornaram-se visível no trabalho realizado.

Em 2007, quando tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 0 à 3 anos, percebi-me diante de uma importante questão, um grande impasse profissional: como registrar o trabalho pedagógico com crianças de 0 à 3 anos? Como registrar o período de adaptação, que dura em média dois meses? Como registrar o progresso e a ampliação de repertório de linguagem oral? Como registrar o domínio da mobilidade no espaço escolar e todo desenvolvimento de coordenação motora global que envolve este processo? Como registrar as noções de espaço e tempo implicados na organização da rotina? Como registrar os processos de autonomia que vão desde o reconhecimento das próprias coisas até o desfralde?

Todos estes questionamentos tiveram origem na negação de qualquer possibilidade de artificialização do trabalho pedagógicos em formas tradicionais de registro, atividades restritas aos recursos de lápis e papel, valorizando, ao contrário, o cotidiano, as vivências e a escuta. Situações centradas nas relações sociais, de cuidado, de afeto e de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral da criança na creche:

Em uma visão integrada do desenvolvimento infantil, consciente dos aspectos cognitivos implicados na percepção da criança, bem como na relação, uma tarefa essencial do educador será a de especificar os modos e os objetivos de uma programação em função deste domínio perceptivo e relacional. Através do corpo da criança, pela maneira como é tocada e entra em contato com os outros corpos, pela maneira como é contida, limpa, cuidada, tranquilizada, pela maneira como pode expressar-se, passa a sua consciência dos outros e de si mesma. (BONDIOLI, 1998, p. 125)

Estas inquietações, provocadas nas questões mencionadas, foram dialogadas no coletivo dos professores da creche. As reuniões em equipe, também eram espaços de estudo e reflexões, momentos oportunizados pelo diretor Marcus Venícius de Brito Coelho², figura competente, sensível e intensa, que além de prestar contas às demandas administrativas da escola, articulava e dava encaminhamentos às reflexões entre os educadores. Como pauta dos diálogos e estudos, deliberou-se coletivamente como objetivo do projeto político pedagógico da escola, elaboraríamos mecanismos de registros individuais e coletivos que contemplassem as vivências das crianças: as falas dos alunos, os diálogos na roda e as atividades; imagens fotográficas que configurassem um meio de registrar o trabalho longe das “amarras” das atividades convencionais de “lápis e papel”. Inspirada nas leituras de Loris Malaguzzi a equipe passou a compreender o espaço da creche também como ambiente mediador entre educadores, crianças e familiares:

1 - Marcus Venícius de Brito Coelho, professor de Educação Física e pedagogo, diretor educacional da PMC, atua nesta instituição há 22 anos, sendo 12 como professor e 10 como diretor. No trabalho como professor de Educação Física desenvolveu projetos com dança e ginástica geral. Escolheu o trabalho com Educação Infantil por se identificar com as propostas do mesmo.

As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida.

(...)Na maior parte do tempo, as exposições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou do projeto. As descrições são significativamente completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante esta experiência particular (que frequentemente é registrada em fita). Portanto, as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre as atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos.(EDWARDS, 1999, p.155-156)

As deliberações da equipe constituíram-se em uma produção coletiva envolvendo os processos de ensino e aprendizagem para além da sala de aula. Em situações de reunião de trabalho coletivo, professores e monitores aprendiam, mediante aula expositiva e prática do diretor e com o uso do recurso de data-show, a utilizar a ferramenta do Windows no formato movie-maker. Neste processo de ensino e aprendizagem nem todos obtiveram êxito na execução dos filmes- por questões técnicas de uso da ferramenta, fato que não impediu que o objetivo do projeto político pedagógico fosse alcançado: ao final do trimestre todas as turmas exibiam em reuniões de pais seus respectivos registros. Esta meta só foi possível, porque foi criado um ambiente cooperativo, uma rede de apoio para elaboração dos filmes.

Ao longo de quatro anos, foi possível estabelecer uma “cultura de reunião de pais” com a comunidade, as estatísticas de adesão às reuniões saltaram de 20 para 80 por cento em média. Os filmes e os cadernos coletivos fazem parte do acervo histórico da creche atualmente.

O coletivo é uma sede técnica de trabalho com adultos em formação e é, ao mesmo tempo, uma metodologia participativa que permite encontrar ‘o longo fio de Ariadne que liga o discurso pedagógico ao político cultural, as atualizações, as reuniões dos conselhos de administrativos, o conhecimento e a identidade do sujeito, do grupo...para a realização de um modelo pedagógico aberto, problemático, continuamente in fieri (em processo), através das contribuições de conhecimentos de todos os componentes.(BONDIOLI, 1998, p. 129)

Todas estas práticas alternativas de registros forma extremamente formadoras e transformadoras para minha condição de professora. Como se já fizesse parte da minha constituição pessoal e profissional esta nova forma de conceber o trabalho pedagógica enfatizado na criança e nas suas vivências. Em 2009, quando tive a oportunidade de trabalhar também na rede particular de ensino, levei esta experiência pedagógica para a sala de aula, mesmo em se tratando de crianças de 4 a 5 anos. Os estudos e reflexões que fomentavam os diálogos neste grupo também apontavam para as formas de registros. A questão principal era desmistificar a importância da nota, na tentativa de se criar outra cultura na

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

comunidade (principalmente entre as famílias) na qual os processos de ensino aprendizagem poderiam ser construído de forma muito mais ampla.

Vários diálogos provocados, lideradas pela figura competente, sensível e democrática de Cláudia Roberta Ferreira³, até culminar em uma planilha de objetivos e um relatório descritivo de avaliação. As famílias recebiam as planilhas e relatórios antes das entrevistas individuais. Nestas os pais ou responsáveis dialogavam sobre os objetivos alcançados, ou não, liam os apontamentos descritivos e só depois tinham acesso ao boletim. Como resultado deste processo, o entendimento da própria criança e de sua família do processo cognitivo, afetivo e social se modificou, sendo incomum questionamentos e reivindicações por critério de “nota”.

Diante desta nova experiência, além de continuar registrando em formato movie-maker, transcrevia as falas individuais das crianças em situações de rodas e atividades em livros coletivos e em meu caderno pessoal de anotações. Neste caderno eu anotava as falas das crianças e depois de transcritas, utilizava-as nos relatórios de avaliação individual. Mesmo reconhecendo e esclarecendo às famílias que as falas não configuravam reflexo imediato do pensamento, aderindo aquilo que preconiza algumas teorias do conhecimento e alguns tratados da psicologia do desenvolvimento infantil, esta oportunidade de escuta, de memória e narrativa abria uma possibilidade de “enxergar” seus filhos dentro de suas experiências escolares.

A ideia principal da discussão a seguir pode ser reduzida a esta fórmula: a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. (VYGOTSKY, 1996, p. 108)

Além dos relatórios de avaliação trimestral também era um padrão comum entre os professores o registro dos comentários e impressões das famílias frente ao relatório e planilha de avaliação. Estes dados eram encaminhados à coordenação da escola.

Foi em um desses momentos de entrevista com os pais que tive contato com a história de Nicolas.

3 - Cláudia é professora (é também mãe de uma menina muito esperta que daria muitas histórias para contar... rs). Aprecia a partilha e a troca com o outro, assim, “vê-e-vive” o diálogo como um caminho repleto de possibilidades. Gosta ‘imenso’ de escrever e por isto, não se cansa de estudar e de registrar seus estudos e o que pensa sobre eles, por isso hoje é doutoranda em Educação. Não quer mais sair da escola: nela viveu e vive experiências profissionais. Para continuar a conversa com ela, basta escrever para clauferreira72@gmail.com

Nicolas foi meu aluno em 2009 e 2010. Suas vivências e seu processo de aprendizagem estavam apontadas no meu caderno de registro e nos arquivos oficiais da escola. Foi em um destes momentos que tive contato com a bela história contada pela mãe de Nicolas. Carolina, descreveu, em riqueza de detalhes, uma situação em que oportunizou uma apresentação de seu filho para os coletores de lixo de seu bairro. Como era de praxe, fiz um registro rápido da história para entregar para formalizar o processo da reunião, mas aquilo não me pareceu suficiente. Havia uma sensação de angústia instaurada em mim que fomentava, movimentava, empurrava física, emocional e intelectualmente para outro tipo de experiência de escrita.

Certo dia, dentro do carro, enquanto aguardava meu marido que prestigiava um amigo escritor adquirindo seu livro em uma sessão de autógrafos, fui tomada por uma inspiração de escrita. Havia caneta disponível no carro, no entanto, não havia papel. O único material que encontrei para apaziguar meu espírito foi uma folha de jornal. Não tive dúvidas, escrevi a primeira versão do texto “Pelos olhos de Nicolas” sobre as letras de um jornal impresso. Assim que possível transcrevi aquelas palavras, mesmo com dificuldade de leitura, para uma folha de papel em branco e depois digitei o texto.

Com a primeira versão concluída, comecei a mostrar aquela história para familiares, amigos, parceiros de trabalho e para a mãe de Nicolas. A reação imediata das pessoas era de deslumbramento, encantamento. Esta vivência me possibilitou experimentar o verdadeiro sentido de senso estético, no significado de ser leitor e escritor: escrevemos para alguém, escrevemos para transmitir uma mensagem, escrevemos para impactar, escrevemos para o nascimento de um “outro eu”, num diálogo produtivo comigo mesma e com meus leitores.

A palavra dos gêneros literários tem sempre, ainda que em graus diferentes, uma maior dialogicidade do que aquela dos gêneros não literários, pelo fato de que a palavra está aqui em escuta de palavras outra, e o seu único objetivo é a configuração desta última e a sua percepção na alteridade. Certamente, o fenômeno da dialogicidade interna da palavra, evidenciado, sobretudo, nas formas do discurso reportado (discurso direto, indireto e indireto livre), está presente tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, tanto na literatura quanto na escritura extraliterária. Assim, também na prosa extraliterária (os gêneros da palavra direta, objetiva, suposta prioridade do sujeito e submissa a seus objetivos), encontramos evidentemente os diferentes modelos e variantes do discurso reportado e a discordância dialógica entre a palavra própria e a palavra outra. Mas, na escritura literária, onde a escuta se dirige à dialogicidade interna, fazendo dela o próprio sentido da configuração artística, as potencialidades dialógicas da palavra são evidenciadas em toda a sua carga. (PONZIO, 2010, p. 77)

Nesta perspectiva, a possibilidade deste material perder-se no esquecimento (de tempo e de espaço) impulsionou-me para publicar o texto em formato de literatura infantil. Efetuei, portanto, todos os procedimentos necessários para publicação: procurei um ilustrador (Cesar Correa), submeti o texto a uma editora e em setembro de 2011 houve o lançamento do livro “Pelos olhos de Nicolas” pela editora Ideias&letras. A empresa Tecam, responsável pela coleta de lixo da cidade de Campinas, patrocinou a primeira edição. Cinco mil exemplares foram impressos e distribuídos, gratuitamente, entre todos os coletores de lixo da cidade e todas as crianças de primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas.

Com o livro “Pelos olhos de Nicolas” visitei algumas escolas, municipais, estaduais e particulares. Todas estas experiências foram muito provocativas. Um dado que mais me chamou a atenção foi o fato das crianças se sentirem representadas pelo personagem, por Nicolas. De alguma forma elas demonstravam em suas falas que poderiam se tornar, através da literatura, personagens da sua própria história:

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

“Eu gostei do livro ‘Pelos olhos de Nicolas’ porque ali tem um sonho realizado” (N. M.R.A. - E.E. Therezinha Fonseca Pares).

Como se a vida estivesse na história e a história estivesse na vida. Numa relação profunda de reciprocidade. Como se o potencial de escuta, emergido na publicação do livro como projeto de ação e reflexão, também tomasse vida nas visitas e diálogos com crianças reais, estudantes das escolas, dentro de um grupo social e de um contexto histórico próprio. Caracterizando, portanto, o processo de escuta contemplado no livro e nos diálogos sobre o livro. Considerando o potencial da palavra e da escuta, e sua aberto a singularidade de cada um.

A singularidade, a unicidade, a irrepetibilidade da palavra se deve àquilo que Bakhtin chama o ‘não-álibi no existir’, a impossibilidade de álibi no existir de cada um, a impossibilidade de não dar um passo, de não perder nenhuma decisão, de não dizer nada.

Cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar. Na base dessa situação não existe um outro lugar ao qual recorrer em relação à situação do evento da palavra. Não existe um outro lugar do qual partir para argumentar a própria possibilidade de furta-se da própria responsabilidade, um lugar comum que seja como uma premissa à própria autojustificação. Não existe um outro lugar do qual fazer derivar o próprio ser exonerado, dispensado de responder no sentido da compreensão respondente; da qual fazer derivar o próprio ser indiferente, o próprio ser exonerado do envolvimento. Trata-se daquele envolvimento sem álibi que a palavra implica, se é palavra de cada um e não de cada um abstrato, de um abstrato ‘sujeito’. (PONZIO, 2010 p. 32)

Em 2012 me vi diante desta mesma relação de dualidade de vida e arte, e valorização da singularidade de cada um representado em um impasse pessoal. Tenho três filhos que mesmo orgulhosos de todo movimento e intensidade que envolveu o lançamento do meu primeiro livro, sentiam-se intrigados com a sensação de ter um personagem real, no livro da mãe, que não era nenhum deles. Embora não existisse nenhuma manifestação expressa, na minha intuição de mãe e educadora sabia que isso os afetava de alguma forma. E, para além dos “milindres” individuais, já havia instaurado em mim o desejo de escrever sobre cada um deles. Como então, fazer uso da experiência literária que tinha tido para tornar meus filhos personagens de histórias? Como promover para meus filhos a mesma sensação imaginária - de “pular para dentro de um livro”?

Ainda que conhecesse profundamente cada um de meus filhos, vasculhei nos registros, porque também atuava como “guardadora de registros em casa”, materiais que me apoiassem a escrever (desenhos, fotos, lembranças e escritas). Como havia um interesse fundamental em nosso ambiente familiar em observar atentamente as coisas do mundo e da natureza, decidi delimitar o tema das produções em meio ambiente.

Ariadne é uma menina muito criativa que adorava desenhar. Para ela o texto abordava o ciclo de seus desenhos, da vida e da terra. Heitor, por sua vez, é um menino curioso que vivia observando as lagartas no pé de Manacá no quintal de casa. Sobre ele tratei sobre o mundo dos bichos. Glauco é um menino ativo que adora brincar com a água, resolvei escrever sobre este universo. Estas foram as temáticas contempladas nos livros que escrevi tomando meus filhos como personagens. Os novos livros potencializaram a criação de uma coleção que teve como base buscar enxergar “Pelos

olhos de (...)”, isto é, passei a usar um método de escrita em que almejava o olhar pelo olho do outro, colocando-me no lugar do outro para que dali extraísse algo de sua experiência. Um exercício de alteridade presente no cotidiano da vida e da escola, existindo nesta a possibilidade de ver através do outro do aluno, do professor, do monitor, do auxiliar de sala, do diretor, do coordenador, do orientador, do faxineiro, do guarda, da cozinheira etc.

Com os textos concluídos refiz o processo de interlocução com familiares, amigos e educadores que também me estimularam a fazer as publicações em formato de uma Coleção. O material foi imediatamente destinado para o ilustrador Cesar Correa em São José do Rio Preto, cidade no interior de São Paulo.

Uma das minhas interlocutoras e amiga, a artista plástica Verusca Fialho, apreciou tanto o material que começamos a pensar em parceria de ilustração com o Cesar Correa. Dialogamos à distância, e chegamos à conclusão que seria inviável uma produção artística sem um espaço e tempo comum de atuação. A frustração com a impossibilidade do trabalho foi visível. Mas, fomos “presentadas” com uma criança, aluno comum entre nós duas (ela como professora de artes e eu como professora polivalente), que “pulou para dentro de um livro”. Possibilitando, efetivamente, a parceria de ilustração.

Bernardo foi nosso aluno em 2012 e já estava na escola desde 2011. Chegou à escola já com diagnóstico de autismo. Foi se desenvolvendo ao seu ritmo e enriquecendo as vivências das outras crianças, e a minha própria, em uma realidade inclusiva, e desafiando os educadores envolvidos em práticas pedagógicas que atendessem suas reais possibilidades. As relações sociais acarretadas pela inclusão, geravam conflitos que transformavam o modo de ser das próprias crianças e dos educadores, configurando um crescimento explícito de respeito e cidadania. Tal como conceitua Rinaldi:

O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. Entendemos essa dinâmica, até algum tempo atrás considerada apenas parte do processo de socialização, como sendo também procedimentos substancialmente cognitivos. (EDWARDS, 1999, p.117)

Com o texto de Bernardo finalizado, Verusca iniciou seu processo de ilustração do livro “Pelos olhos de Bernardo” e Cesar deu prosseguimento na ilustração dos livros: “Pelos olhos de Ariadne”; “Pelos olhos de Heitor” e “Pelos olhos de Glauco”.

Em julho de 2012 o material já estava pronto, aprovado pelo editor e diagramado. No entanto, os trâmites editoriais de publicação, por se tratar de quatro livros, poderia durar até dois anos, minimamente. O paradigma editorial delimitava papéis de responsabilidades: o autor escreve, o ilustrador desenha, o editorial analisa, a gráfica imprime, a editora divulga e comercializa.

Por saber que os livros que escrevera não eram somente “livros de livraria”, isto é, de caráter puramente comercial, desejava vê-los dentro das escolas em seus projetos. Fundindo os papéis de escritora e professora, aspirava estabelecer vínculos estreitos entre meus leitores. Esta perspectiva estava fora do paradigma. Crie, então, um selo editorial para poder gozar de total autonomia de representação do projeto Espelho d’água, nome dado à coleção e ao selo inaugurado.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Em novembro de 2012 fui eu quem “pulou” em uma “aventura editorial” para publicação da coleção. Efetuamos todos os procedimentos necessários para produção independente: abertura de empresa, registro da logomarca, registros na Biblioteca Nacional, Câmara Nacional do livro, ISBN, ficha catalográfica e etc. Em fevereiro de 2013, com muito orgulho, fizemos o lançamento da Coleção Espelho d’água.

O impacto que a coleção provoca nas crianças é semelhante à sensação que a história de Nicolas estimulou: a percepção de se sentirem representadas pelos personagens, crianças reais com características e posturas muito parecidas com suas próprias personalidades inerentes à infância. As fotos dos personagens reais no final de cada livro mexem muito com as crianças leitoras. Já para os educadores a possibilidade de se pensar no diálogo e na produção de conhecimento sobre meio ambiente e ética, pois todos os livros da coleção trazem um referencial de trabalho pedagógico com projetos. E, por fim, para os adultos, de forma geral, a possibilidade de memória, de identificação da narrativa enquanto memórias de infância, vivências guardadas nos personagens reais e imaginários latentes em cada um:

“Quando eu era criança eu também gostava dos ‘lixeiros’” (Nelson de Carvalho Mendes da Coordenadoria de Ead da PUC-Campinas)

“Esta não é a história de Ariadne, é a minha história!” (Simone Viana produtora da Mágicas Pirlampos)

Costumo brincar que desde o lançamento deveria andar com um caderno itinerante de registro. Quase todos os dias, ouço a seguinte frase:

“Eu conheço uma criança...”

E assim, como toda esta minha trajetória de prática de registro, profissional e pessoal, mobilizou-me a refletir sobre documentos, memórias e narrativas. Por causa das inquietações, indagações, recusas, escutas, decisões e reflexões que esta vivência no papel de professora e escritora não poderia deixar de perguntar para meu leitor:

“Você já pensou em escrever?”

Finalizo esta narrativa destacando o potencial de conhecimentos e saberes que são construídos dentro da escola. Fiz-me professora-escritora dentro da escola. Podemos pensar sobre o potencial criativo e transformador que a escrita pode possibilitar. Numa escola e num mundo sem limites, em que a vida “cabe dentro” de um livro.

Referências

BONDIOLI, A. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, C. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio E na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed. 1999.

PONZIO, A. Procurando uma palavra outra. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010.

PRADO, G do Val Toledo; CUNHA, Renata. C O. B; FERREIRA, Cláudia R. Narrativas docentes e saber cotidianos nos espaço escolar. IN: Universidade-escola: diálogos e formação de professores. Org. SÜSSEKIND, Maria Luiza. Petropolis: De Petrus et alli: FAPERJ, 2011.

YVGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Promovendo possibilidades: uma experiência de avaliação institucional participativa na educação infantil

Fabiana Stella Eufrosino Lima¹
Prefeitura Municipal de Campinas- fa.stella@hotmail.com

Ana Paula Carra²
Unicamp/FE/LOED/Prefeitura Municipal de Campinas-paulinhacarra@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca evidenciar uma prática pioneira ao dar passos para a construção da avaliação institucional na educação infantil, ampliando as possibilidades de relações entre adulto-criança e criança-criança e como esse fato contribuiu na consolidação de um ambiente colaborativo, incorporando um espaço de participação das crianças. O processo que vamos descrever/analisar no decorrer deste artigo é a experiência observada em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) do município de Campinas no interior de São Paulo que vem, por meio de diferentes tentativas, desenvolvendo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação Institucional. Participação.

Promoting possibilities: an experience of participatory institutional assessment in early childhood education

Abstract: This paper seeks to demonstrate practice pioneered by taking steps to build the institutional evaluation in early childhood education, expanding the possibilities of relationships between adult-child and child-child and how this fact contributed to the consolidation of a collaborative environment, incorporating a space participation of children. The process we describe/analyze throughout this article is the experience observed in CEMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) of Campinas in São Paulo that comes through different attempts, developing.

Keywords: Early Childhood Education. Institutional Assessment. Participation

1 - Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas quem suas atividades profissionais desenvolve a avaliação institucional.

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas e mestranda pela FE/UNICAMP pelo LOED com a pesquisa "A participação das famílias na Avaliação Institucional na Educação Infantil"

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. Avaliação Institucional: a vez e a voz das crianças

Entendemos que a avaliação educacional precisa estar comprometida com a busca da qualidade da educação. Assim, acreditamos que o processo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) necessariamente envolve o coletivo, que, a partir de problemas concretos e, com vistas a negociar formas de se alcançar uma educação cada vez mais coerente com que esperam e necessitam as crianças e comunidades atendidas, procura avaliar a escola ouvindo os seus atores, para que sejam capazes de encontrar suas fragilidades e potencialidades, promovendo assim uma autoavaliação.

Dessa forma, como desenvolver a Avaliação Institucional em uma unidade de educação sem levar em conta o que pensam, sentem e querem os seus principais integrantes: as crianças? E como fazer isso com crianças tão pequenas como as da educação infantil? Serão as crianças capazes de avaliar o seu cotidiano? Cada vez mais é preciso pensar formas para reorganizar o trabalho com as crianças pequenas de forma que elas ganhem centralidade no processo, oportunizando que as pequenas e os pequenos exerçam o direito de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações. É, antes de tudo, necessário que se acredite e conheça a capacidade crítica das crianças e que os profissionais estejam abertos a promover possibilidades de diálogo e práticas mais democráticas.

No CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) pesquisado, periodicamente as crianças são ouvidas e observadas pelo professor da sala, com o objetivo de registrar o que gostam, o que não as agrada e o que sugerem para o cotidiano da instituição. Essas informações são organizadas de diferentes maneiras, de acordo com a idade e o ritmo do grupo. Este trabalho foi construído por meio da observação, no ano de 2011, de seis das nove salas de um CEMEI de Campinas que atende crianças de 0 a 6 anos. Além da observação contamos com a experiência desenvolvida por duas salas (Agrupamento II – atende crianças de dois para três anos e Agrupamento III – atende crianças de três a seis anos) que criaram meios de envolver as crianças na avaliação institucional da unidade e da análise do material desenvolvido pelas mesmas. Nos anos de 2012 e 2013 contamos com o relato dos professores sobre as atividades que continuaram a desenvolver mesmo com a paralisação temporária das atividades da CPA (Comissão Própria de Avaliação).

Essa experiência nos mostrou que adotar o princípio de participação e democracia no processo de avaliação, acreditando que as crianças são capazes, além de diminuir a distância hierárquica entre adultos e crianças, oportuniza que estas tenham voz e vez no ambiente educativo, favorecendo o processo de naturalização do protagonismo das pequenas e pequenos e, assim, contribuindo para revogar muitos prejuízos causados às crianças, em diferentes gerações, quando não eram ouvidas em suas necessidades e vontades. Acreditamos que essa prática tem se mostrado importante na formação crítica das crianças, por criar momentos de discussões em que tenham oportunidade de se expressar, sugerir ações, levantar problemas e principalmente tomar decisões. Além de provocar os adultos a agirem de forma a atenderem as solicitações das crianças, promovendo assim um ambiente educativo o mais próximo de seus anseios e a refletirem sobre as relações até então fortemente pré-estabelecidas entre adulto-criança.

Não é um caminho isento de tensões e algumas vezes conflituoso, mas só foi possível construir essa experiência por que o CEMEI contava com profissionais que, de fato, acreditavam na grandeza e na autonomia de pensamento das pequenas e pequenos.

2. Resgate do processo

A Rede Municipal de Educação de Campinas iniciou em 2002 a pensar em um projeto de AIP vinculado à qualificação da escola e que em 2007 começou a ser implementado nas escolas de Ensino Fundamental, já consolidado.

No final do ano de 2009, um dos Núcleos Descentralizados (NAED) da Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas, juntamente com os diretores e orientadores pedagógicos das EMElS (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEMElS organizaram instrumento baseado nos Indicadores da Qualidade da Educação (BRASIL, 2004) objetivando que as UEs (Unidades Escolares) organizassem uma avaliação usando tal material com representantes dos atores das escolas³ (professores, monitores/agentes de educação infantil, direção, familiares, equipe gestora, funcionários da limpeza e cozinha).

Como o recomendado, o instrumento foi aplicado juntamente com uma metodologia proposta pelo NAED que consistia em convidar todos os segmentos para uma reunião e distribuir para cada participante, cartões amarelos, verdes e vermelhos que deveriam ser mostrados mediante ao grau de concordância ou discordância das questões que seriam lidas em voz alta pelo condutor da reunião e que foram previamente elaboradas pelo NAED. Após o término de cada dimensão do material, os pontos avaliados como vermelhos deveriam ser discutidos e anotadas as observações de cada participante.

O material elaborado é composto por questões divididas em indicadores agrupados em dimensões, seguindo os pressupostos do documento⁴ :

Quando a equipe do CEMEl teve contato com o instrumento a ser utilizado na reunião de avaliação o considerou muito extenso, de difícil entendimento e que em muitos aspectos não contemplava as especificidades da unidade. A reunião aconteceu nas dependências da escola no final de 2009 e estavam presentes familiares e profissionais da instituição, nesse momento surgiram novos questionamentos além de serem reforçados os que já existiam, pois houve muitas dúvidas e reclamações por parte das famílias e funcionários participantes que consideraram o instrumento também confuso e repetitivo.

O NAED solicitou que a escola organizasse o resultado da avaliação em uma tabela previamente preparada pelos profissionais do Núcleo, ficando duas professoras responsáveis por este trabalho. Os dados foram enviados para o Núcleo que divulgou os resultados sistematizados em uma reunião.

Em 2010 o referido núcleo foi pioneiro ao propor que as escolas de educação infantil também se empenhassem em desenvolver a Avaliação Institucional e diante dos incômodos provocados pela avaliação institucional do ano anterior, despontou no CEMEl uma vontade/necessidade de criar seus próprios meios de se auto-avaliar. Assim foi formada uma comissão denominada CPA (Comissão Própria da Avaliação) responsável por conduzir esse processo durante o ano.

3 - Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas quem suas atividades profissionais desenvolve a avaliação institucional.

4 - Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas e mestranda pela FE/UNICAMP pelo LOED com a pesquisa "A participação das famílias na Avaliação Institucional na Educação Infantil

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Em reunião realizada no CEMEI, a direção abordou a sua concepção sobre avaliação e explicitou a visão de que a AI deve ser participativa e que consiste em um processo contínuo e democrático que, comprometido com o aperfeiçoamento, visa à avaliação da unidade educacional como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes, seja na detecção de sucessos e dificuldades, seja na proposta, no acompanhamento e na intervenção para a qualidade. A direção acredita ainda em uma relação intrínseca entre a gestão da escola, a avaliação institucional e o projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Foi então que em meados de março de 2010 foram dados os primeiros passos para a construção da AI na unidade. Desde então estamos construindo o processo de AI, buscando ouvir sempre todos os atores do nosso CEMEI. Assim sendo, como pensar uma unidade de educação sem levar em conta o que pensam, sentem e querem os seus principais integrantes: as crianças? E como fazer isso com crianças tão pequenas como as da educação infantil? Segundo Cerisaraetall (2002), é necessário que o trabalho realizado com as crianças seja reorganizado de forma que se centre cada vez mais no protagonismo das crianças e menos na prática dos adultos, oportunizando que as pequenas e os pequenos exerçam o direito de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações.

3. A Avaliação Institucional

Avaliação institucional é um meio de “pensar a escola a partir da própria escola, é recolocar seus atores em situação de protagonismo, assumir sua condição no processo decisório que afeta a vida da escola, dar-lhes fala sobre seus processos e contextos”. (SORDI, 2009, p.64) (grifos da autora). Essa prática tem dado às crianças vez e voz para participar ativamente, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também da vida e do crescimento do CEMEI. Tirar do professor a centralidade e colocar seus diferentes atores no processo de reestruturação da prática educativa significa conhecer e valorizar a contribuição de cada membro e com isso colocar em prática uma educação verdadeiramente democrática.

O sentido maior da AIP (Avaliação Institucional Participativa) é fazer da escola um espaço que promova a discussão coletiva, que reflita e avance diante dos problemas e dificuldades que enfrenta cotidianamente. A AIP pode promover uma reflexão sobre as possibilidades, deveres e oportunidades da instituição objetivando assim, elevar seus níveis de qualidade. Sabemos ser essa uma tarefa difícil e que pressupõe abertura à discussão, democracia, gestão participativa e à autonomia.

Acreditamos que

A AIP, portanto, pode ser entendida como um instrumento de aprendizado coletivo, de formação política para a participação, de sistema de compreensão da realidade interna da escola e do seu entorno, como processo de reflexão e transformação do coletivo, em um processo de reflexão e transformação. (BETINI, 2010, p.127)

Desenvolver a AI, segundo Freitas, (2009, p. 35), “implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas, sendo necessário recuperar a dimensão coletiva do Projeto-Político-Pedagógico”, pois, essa prática é inconcebível sem o envolvimento dos atores da escola e sem a sua inserção na realidade vivida. Assim alunos, educadores e funcionários se igualam na busca por cumprir os ideais de autonomia, liberdade, formação crítica e democracia.

Para Bondioli (2009, p.15) “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” e para isso “é preciso reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vistas, idéias e interesses um recurso e não uma ameaça”.

No momento em que o professor pensa sobre as crianças e conhece suas características, não para compará-las, para julgá-las e classificá-las, mas para organizar o trabalho, para proporcionar um ambiente rico, prazeroso, com estímulos que vá ao encontro dos seus interesses, a avaliação pode ser positiva e favorecer o crescimento tanto da criança quanto do adulto (GODOI, 2004, p.102)

Nesse sentido, a AI é necessária, desde que esteja comprometida com a qualidade social, pois de acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 17), “a complexidade da avaliação inscreve-se num campo de conflitos e de contradições, como tudo o mais que é social e político”. Se pensarmos no âmbito da educação infantil essa avaliação deve comprometer-se com as especificidades desse nível da educação. Ouvir as crianças pequenas requer que profissionais estejam desprovidos de seus preconceitos e abertos para acreditar que as crianças são capazes de participar desse processo efetivamente, revelando suas preferências, vontades e até fazendo suas críticas.

Segundo Abramowicz (2003, p. 16)

a história da criança e da infância sempre foi constituída ‘sobre a criança’ e não ‘com a criança’, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão.

A nossa experiência vai à contramão do que historicamente se constituiu na relação de poder entre adultos e crianças e no valor que seus papéis assumem diante da sociedade, da tomada de decisões e propostas a serem apresentadas e implantadas. Como afirma Prado (1999) a sociedade brasileira é hierarquizada e hierarquizadora das relações sociais, buscando sempre classificar, de forma desigual, os indivíduos levando em conta sua idade e função social, assim, desenvolver a AI com crianças pequenas é uma tentativa de romper com essa lógica já enraizada.

Quando discutimos a AIP não podemos nos esquecer que este modelo avaliativo tem como princípios tomar a escola como sua própria referência para que seus atores possam, em um processo dialógico e participativo, se autoavaliar, buscando consensuar objetivos e metas que os ajudem evoluir em termos da qualidade do trabalho desenvolvido. Por isso o movimento, o processo avaliativo é tão importante quanto os resultados que o mesmo pode gerar. As discussões, reflexões coletivas e negociações trazem para o grupo uma consciência política e grupal, sendo assim também um processo formativo importante no seio da instituição. Lembramos que o processo participativo requer de todos abertura ao diálogo e à escuta com igualdade nas relações.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Neste cenário de uma avaliação da instituição de forma participativa, acreditamos que a CPA tem um importante papel como instigadora e condutora deste processo, mobilizando e sensibilizando atores e comunidade escolar para repensar o trabalho diário e buscando meios de superação de problemas. Assim a CPA levanta demandas para o próprio coletivo e para outros níveis de hierarquia da rede. Uma questão importante no que tange uma CPA na Ed. Infantil é a participação das crianças, já que ainda é muito comum acreditar que as crianças pequenas não estão qualificadas a participar, tendo voz e vez, no planejamento e manutenção de seu próprio espaço, onde, de fato, passam mais tempo que seus familiares ou profissionais.

A participação é possível se existir nos profissionais a certeza de que as crianças são capazes e autorizadas a falar, assim como acontece em outros níveis de ensino com diversos segmentos. Proporcionar essa participação contribuiu para a formação do coletivo e, portanto, das crianças.

As diferentes formas de participação precisam ser aceitas, para que seja possível, de fato, a construção de uma parceria entre escola e famílias, valorizando a potencialidade de cada um e, portanto, a participação plural.

A AIP é uma potencialidade a ser explorada na educação infantil, podendo contribuir com a garantia da qualidade e com um espaço para as infâncias. As tensões e possibilidades da AIP na Ed. Inf. perpassam as mesmas tensões e conflitos de outros níveis de ensino. A questão é que, enquanto essa prática não for construída nesse nível de ensino, teremos uma possibilidade a menos de lutar por uma educação de qualidade para crianças, famílias e profissionais e de garantir a vez e a voz da educação infantil e das nossas crianças.

4. A nossa experiência

Devemos valorizar a participação das crianças pequenas e pequenininhas em todas as atividades da educação infantil, pois

“(…)as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos” (Prado, 1999, p.113).

Sendo assim, passaremos a relatar as tentativas desenvolvidas ao longo do ano de 2011 em que periodicamente nossas crianças eram ouvidas e observadas pela professora ou professor da sala, com o objetivo de registrar o que gostavam, o que não as agradava e o que sugeriam para o cotidiano do CEMEI. Essas observações eram planejadas e espaços criados para que intencionalmente as crianças pudessem se expressar. O material resultante dessa produção foi organizado de diferentes maneiras, de acordo com a idade e o ritmo do grupo.

Em uma das turmas do agrupamento II, (crianças de 2 a 3 anos) a professora realizou essa avaliação através de observações em diferentes momentos, que apontavam as preferências das crianças, buscando assim proporcionar um ambiente o mais prazeroso possível e que fosse ao encontro das expectativas dos pequenos e pequenas que ali conviviam, sendo o registro feito de maneira coletiva utilizando os mais variados tipos de linguagens.

Em uma das turmas do agrupamento III, (crianças de 3 a 6 anos) como as crianças tem mais facilidade de se expressar verbalmente, essa avaliação foi realizada de uma forma mais direta ampliando o protagonismo das crianças, o que nos impressionou ainda mais com o universo infantil e com a condição de ser criança.

Semanalmente, na roda de conversa era feita a avaliação da semana, quando as crianças eram provocadas a conquistar autonomia de pensamentos e ações, através de questionamentos do que gostavam, o que não gostavam, o que faltava e abrindo espaço para que elas pudessem dar sugestões e soluções, tudo era registrado pela professora na condição de escriba e mediadora. Posteriormente eram empenhados todos os esforços para realizar as sugestões das crianças, tudo, é claro, em parceria com elas.

Tudo o que era questionado e/ou sugerido pelas crianças era avaliado pelo grupo, votado e atendido de maneira que atendesse aos anseios do maior número de envolvidos. As reivindicações que dependessem de outras pessoas da comunidade escolar eram feitas de diversas maneiras como, por exemplo, cartas, abaixo assinados, ou mesmo solicitações verbais assim, afirmando a função social da escola, cada conquista legitimava a vez e voz de todos os envolvidos no processo.

Isso ficou muito claro quando numa roda de conversa avaliamos junto com os pequenos e pequenas nossa “festa da família” de 2011, e nos surpreendemos com sugestões como essas:

“ Eu acho que a decoração deveria ser dos mascotes da turma” Maria Clara (5 anos) ou

“Deveria ter mais brinquedos infláveis porque a fila ficou muito grande “ Pedro Miguel (5 anos) .

“ Ano passado tinham dois brinquedos, por que esse ano só um? tem tanto espaço para colocar mais... quando estava chegando a minha vez foi a hora da apresentação... aí tive que voltar depois no final da fila” Júlia (5 anos)

Analisando essas falas nos perguntamos, será que a fala das crianças realmente é “infantilizada e destituída de razão”? As mudanças também se evidenciaram quando as crianças avaliaram o cardápio da semana e sugeriram outras opções, foi feita então uma votação e juntos com a mediadora conseguiram manifestar através de uma carta para a direção o seu desejo e o mais importante, diante de uma comunidade escolar que estava envolvida nessa proposta, receber a resposta escrita de que sua reivindicação seria realizada.

Nesse processo a professora, assim como em todos os momentos da educação infantil, assume a função de mediador e escriba, sendo as crianças os relatores dessa avaliação. Os pequenos e pequenas não são procuradas para legitimar o que pensaram os adultos para elas, mas para questionar as propostas e práticas. Para isso é preciso ouvir e ser ouvido, pensar as experiências e vontades pessoais no âmbito da coletividade e alcançar uma conclusão que atenda ao maior número de envolvidos, se não, todos os envolvidos.

Nas demais turmas essa avaliação foi desenvolvida de maneira mais esporádica e menos sistematizada, pois como se tratava de uma iniciativa recente, ainda estava sendo incorporada por todos os profissionais e adaptada da melhor forma possível às diferentes idades e possibilidades.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

É importante salientar também que a avaliação não é uma atividade isolada. Como se constrói exclusivamente do interesse das crianças, serve como ponto de partida para várias atividades e projetos a serem realizados durante o ano, o que amplia a participação direta das crianças no decorrer de todo o processo de construção do conhecimento.

4.1 Incorporando a possibilidade de ouvi-las.

No ano de 2012, tivemos um contratempo na organização da CPA e por isso a mesma foi interrompida temporariamente, o que dificultou um pouco o avanço desse trabalho, porém muitas iniciativas têm surgido, reflexo do que foi iniciado em 2011. Cabe ressaltar que a proposta de participação das crianças na AI só ganhou força em função do comprometimento e da crença, presente na maior parte dos profissionais, de que nossas crianças são capazes e devem participar da organização e das decisões do nosso CEMEI.

Acreditar na construção de um ambiente colaborativo em que as crianças tenham voz e vez não é um fato que “nasce” pura e simplesmente por que alguém sugeriu e sim por que os profissionais já acreditavam nisso e apenas precisavam de uma “ajuda” para sistematizar e criar espaços bem definidos para isso e esse foi o papel fundamental da AI e da CPA. Da mesma forma que AI não foi a única responsável por dar voz e vez às crianças, o seu interrompimento temporário também não foi suficiente para que essa prática se esgotasse no seio do CEMEI. A equipe passou, em quase todas as atividades realizadas a consultar/ouvir as crianças para assim realizá-las com elas e não para elas ou por elas.

A iniciativa de envolver as crianças nas diferentes decisões a serem tomadas, tem tornado os pequenos e pequenas cada vez mais importantes e presentes em todos os momentos no CEMEI.

Algumas iniciativas têm surgido para que, além de ouvir as crianças e acima de tudo aceitar o que é proposto e avaliado por elas, passamos a envolver as famílias também nestas conquistas. Um exemplo disso foi o dia da pizza, que foi o lanche avaliado pelas crianças como a melhor opção para um dia de outubro, quando podemos fazer um lanche diferente. Além de realizarmos essa escolha com as crianças convidamos um pai que é pizzaiolo para montar e mostrar como são feitas as pizzas. Foi um momento de grande importância, que pôde ser compartilhado também com a comunidade e muito bem avaliado posteriormente pelas crianças e demais envolvidos.

Outro momento significativo foi após o roubo sofrido pelo CEMEI, quando as crianças se posicionaram mostrando sua indignação, dando sugestões e questionando os fatos, isso foi registrado de diferentes maneiras pelos professores e despertou para várias atividades e discussões sobre a violência na comunidade onde moram, e nas reportagens que vêem e ouvem, reforçando a importância da avaliação nos diferentes projetos desenvolvidos.

Na compra dos brinquedos da sala, ouvimos os pequenos e pequenas avaliando quais são interessantes para o grupo, o que eles preferem e assim elaboramos a nossa lista de compras construída coletivamente, além disso, toda rotina é avaliada pelas crianças, quando surge algum problema, possíveis soluções são sugeridas por elas mesmas.

Outro reflexo foi o tema “as mascotes das turmas” e o aumento do número de brinquedos infláveis na festa da família de 2012 em atenção e respeito à solicitação feita por uma criança em função da avaliação do ano anterior por meio de argumentação e reivindicação.

Esse tipo de avaliação tem sido mais sistematizado em três agrupamentos III, por causa principalmente da idade das crianças e do uso da linguagem. Acreditamos que afirmar que esse tipo de avaliação já esteja totalmente incorporado ao trabalho do CEMEI de uma maneira geral ainda é precipitado, mas muitas mudanças já são observadas principalmente na liberdade que as crianças têm de questionar, sugerir e criticar com a certeza de que serão ouvidas ou, por exemplo, quando em uma reunião de professores ouvir que é preciso fazer uma votação para saber o que as crianças preferem, o que antes era decidido “naturalmente” pelos profissionais, pensando no que seria “melhor” para as crianças agora já passa a ser uma decisão conjunta. A avaliação semanal feita nestas três turmas do agrupamento III, também contribui para que o trabalho seja revisto constantemente e aproximado o máximo possível ao interesse de todos.

No ano de 2013, as iniciativas continuam ativas, reforçando que essa proposta cada vez mais se incorpora ao trabalho do CEMEI e ao cotidiano das crianças, sendo que diante de algumas situações já ouvimos, por exemplo:

“professora, precisamos resolver o que fazer, pois o Antonio⁵ está batendo nos colegas.”

E, diante disso, a turma se reuniu e analisou as melhores propostas, que, sem dúvida surgiram das próprias crianças.

5. Considerações finais

Ao olhar para esse processo, ainda em construção, percebe-se que pautar-se em bons modelos de avaliação só tem sentido quando também se alcança uma concepção transformadora e libertadora de educação, da docência e da participação do coletivo, caso contrário o trabalho é em vão, e mais, age-se contrariamente a esses objetivos inovadores. Assim se faz necessária a aceitação do princípio de participação e democracia no processo de avaliação além da diminuição da distância hierárquica entre adultos e crianças.

Oportunizar que as crianças tenham voz e vez no ambiente educativo tem favorecido o processo de naturalização do protagonismo das pequenas e pequenos em todo o cotidiano e, dessa forma, tem contribuído para revogar muitos prejuízos causados às crianças, em diferentes gerações, quando não eram ouvidas em suas necessidades e vontades.

Além de ser uma atitude de respeito, ouvir as crianças no processo de avaliação institucional, tem proporcionado uma escola mais democrática e menos centrada nas mãos da equipe gestora ou dos demais profissionais.

Avaliamos que essa prática tem se mostrado importante na formação crítica das crianças, por criar momentos de discussões em que tenham oportunidade de se expressar sugerindo ações, levantando problemas e tomando decisões. Além de provocar os adultos a agirem de forma a atenderem as solicitações das crianças, e a refletirem sobre as relações até então fortemente pré-estabelecidas entre adulto-criança.

5 - Nome fictício

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Não se pode negar que essa tentativa inovadora, mesmo diante das inúmeras dificuldades, tem alcançado o seu objetivo na busca de maior qualidade. Qualidade essa não apenas pensada pelos adultos para as crianças, mas pensada e buscada sob os diversos olhares e perspectivas.

Depois de dois anos do início dessa proposta, fica claro que os pequenos e pequenas já começam a se perceber como protagonistas e não mais como meros expectadores durante o processo. Através da contribuição da AI espaços foram criados, bem definidos e incorporados no dia a dia para que suas vozes estejam presentes na construção da história do CEMEI.

Referências:

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições, v.14, n. 3 (42), p.16, 2033.

BETINI, G. A. Avaliação Institucional Participativa em escolas públicas de ensino fundamental. In: Educação: teoria e prática/- Revista publicada pelo Dpto. De Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do IB. – Vol. 1, no 1 (1993) . Rio Claro: UNESP. Jul-Dez 2010.

BONDIOLI, A. (org). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Editores Associados, 2009. 233p

CERISARA, OLIVEIRA, RIVERO e BATISTA. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. Acessado em www.periodicos.ufsc.br em 23 de agosto de 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: Avaliação participativa: perspectivas e desafios. INEP Brasília, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos... [et. al.] Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis. RJ: Vozes: 2009

GODOI, Elisandra G. Educação infantil: avaliação antecipada? Campinas 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-posições, vol.10, n.1, (28), p113, 1999.

SORDI, M. R; SOUZA, E.S. (orgs). A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de qualidade. Campinas, Millennium editora, 2009.

Narrando a infância no interior dos muros escolares

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz¹
CEI Prof^a Luciane Ribeiro Vilela – e-mail:gbuldrin@gmail.com

Ana Claudia Moraes de Paiva Lima²
CEI Prof^a Luciane Ribeiro Vilela – e-mail:ana_moraes2005@ig.com.br

Resumo: O presente tema pretende discorrer sobre o que ocorre no interior do espaço da educação infantil, através dos diversos tipos de registros (escrita, fotos e filmagem) realizados pelo professor. No cotidiano da prática pedagógica o nascimento de um registro denominado Diário de Bordo, pretende deixar registradas as marcas de determinada turma de crianças. Através desse registro as professoras dessas turmas de 2012, da escola de Educação Infantil em questão, poderão recorrer às ruínas de suas memórias escritas e reinventar as suas práticas, bem como as crianças, assim que o quiserem, poderão recorrer às ruínas de suas histórias.

Palavras-chave: Infância. Registro. Prática pedagógica.

Chronicling childhood inside the school walls

Abstract: This theme aims to discuss what happens inside the area of early childhood education through the various types of records (written, photos and footage) conducted by the teacher. In everyday teaching practice birth of a record called Diary, intends to leave registered marks given class of children. Through this registration the teachers of these classes of 2012, early childhood education center in question, may apply to the ruins of their memoirs and reinvent their practices, as well as children, so they wish, may appeal to the ruins of their stories.

Keywords: Childhood. Register. Pedagogical practice.

1 - Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

2 - Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. O espetáculo da infância

(...) quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, nossa memória. Através destes registros, construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história (FREIRE, 2003).

O reconhecimento de que a primeira infância é fator determinante na vida de uma pessoa, pois é nesse momento da vida que são determinados os percursos que serão engendrados, é que surge a necessidade de discorrer sobre o que ocorre no interior do espaço da educação infantil.

Para isso, o tema “Narrando à infância no interior dos muros escolares” surge como um precursor desse diálogo que pretende conversar com os diversos tipos de registros que permitem a eternização desse momento.

Diante disso a pergunta norteadora, “Qual a importância do registro (escrito, fotografado e filmado) realizado pelo professor, sobre as crianças na Educação Infantil?”, aparece como sendo o fio condutor dessa conversa.

Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas.

Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará aberta à discussão e à mudança.

De acordo com o Dicionário Houaiss (...), “acompanhar é estar ou ficar junto a, constantemente ou durante certo tempo; conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de (...)”. Desse modo, o acompanhamento das aprendizagens precisa ser realizado constante e sistematicamente. Para isso, precisamos utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise. A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

A primeira infância representa o início de tudo, o início de uma história. História essa que não pode ficar apenas na memória daqueles que a viveram, mesmo que com intensidade. Nesse contexto, a escola surge também como uma contadora dessa história que conduz os humanos a uma viagem dentro de si mesmos e o registro surge como uma possibilidade de externar em todo o tempo da vida desse humano, aquilo que um dia fora vivido por ele e em suas entrelinhas a essência que o constituiu.

O presente tema vem à tona no sentido de reconhecer que se faz necessário um registro sério e comprometido sobre as histórias vividas na educação infantil, como objeto de estudo dos profissionais da educação e como objeto particular que ficará guardado para sempre na vida de cada sujeito que esteve nesse espaço.

Documentar as experiências das crianças e refletir sobre elas são práticas positivas que devem ser compartilhadas por educadores e pais para dar forma à ideia de educação, a um só tempo convincente e sugestiva, na qual não existe uma pessoa que ajuda a outra a crescer, mas sim pessoas que se encontram e se relacionam para colocar em prática o conceito de educação como processo de transformação (FORTUNATI, 2009, p.06).

Ao nascer uma criança também nasce o início de uma história. Uma história engendrada em outras histórias em tempos outros.

A primeira infância surge como sendo o início de tudo, o início da constituição de um ser que estará em constante construção. A construção de uma identidade que só é possível se pensada em grupo, e nesse viés, a escola surge como sendo um espaço onde ocorre o espetáculo da infância.

Seres misturados com saberes, atitudes e valores. Tudo junto e misturado culminando na palavra sociedade.

Cada criança vivencia a infância por um viés individual. É como se cada uma fosse singular no espaço da coletividade e ao professor, figura cotidiana na vida de cada criança, caberá à competência técnica, somada a sensibilidade para propiciar a cada criança que lhe é confiada, a escrita da história de sua infância. Mas, que infância é essa?

Outrora a criança era concebida como sendo um adulto miniatura, com inúmeros deveres e quase nenhum direito. Atualmente, a criança é dotada de direitos e a ela cabe um único dever, o de ser criança e desfrutar de uma infância plena.

As transformações sociais e a subjetividade desse objeto de estudo (criança), nos permite conceber o tipo de infância que queremos para as nossas crianças. No caso desse artigo, crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada na periferia da cidade de Campinas/SP, vivendo a faixa etária de 3 a 6 anos de idade, todas juntas, denominada sala de Agrupamento III.

Nesse espaço a infância surge como sendo um período de intensas descobertas e relação com o mundo. Uma infância revelada por um verdadeiro espetáculo, cujo transmissor se denomina registro.

Não caberá a este trabalho, aprofundar os estudos realizados ao longo da história, no que diz respeito à sociologia, a psicologia e a pedagogia, sobre a infância, mas caberá a este a responsabilidade de, através da importância do registro, inserir a criança no espaço da primeira infância, de modo que este possa ser desvelado através das contações do cotidiano da escola.

Para nos aprofundarmos na discussão sobre a infância na escola, partiremos de um breve relato histórico.

Não poderíamos deixar de iniciar essa conversa com o advento da Revolução Industrial, trazendo seus ideais de educação universal, pública e gratuita, marcas da revolução burguesa e que dita à escola como sendo um espaço onde se constroem as relações sociais e como possibilidade de ascensão social.

É o que vimos na obra “O gororoba” de Palhano, (1931, p.48), que diz:

Quando Josepha, Zéfa na intimidade, concluiu o curso primário, foi afastada do comércio doméstico e matriculada no primeiro ano da Escola Normal. Era a esperança dos pais, a futura professora, destinada a elevar a família, por seu título e provável casamento com gente “de bem”, capitalista ou “formado” e por esta razão esforçavam-se todos em dobro para mantê-la “no estudo”. Á ella, porém, o que sobrava em plástica e formosura faltava em inteligência, mas ia vencendo.

Além da possibilidade de ascensão social, outro fator preponderante para analisarmos o papel da escola na vida das crianças pobres no Brasil do início do século XX, era o papel dual da mesma, ou seja, a elite tinha um tipo de escolarização diferenciada da classe dos trabalhadores. Aos filhos da classe trabalhadora cabia domesticar, disciplinar.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Como novas classes surgiram ao longo da história, o regime capitalista industrial deu as mãos a uma nova necessidade de escola. Escola essa que respondesse as novas necessidades econômicas, acarretando no crescimento da demanda social pela escola.

O livro “Infância, escola e pobreza” de Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, em seu capítulo intitulado a “Infância na escola”, vemos que a década de 1920 foi marcada pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, onde a escola seria o melhor instrumento para garantir, pela formação da população, as reformas necessárias às mudanças políticas e econômicas requeridas pelo novo projeto político e econômico (TOZONI-REIS, 2002).

Isso consolidou-se ao longo dos anos com muita força, ou seja, a escola com um caráter estratificante e dual, mas contraditoriamente com a possibilidade sim, de transformar a realidade desenhada pelo monstro denominado capitalismo.

(...) se a escola pode submeter os trabalhadores colocando-os a serviço dos interesses das classes dominantes, serve também, na perspectiva dos dominados, para a instrumentalização dos sujeitos na elaboração da cultura libertadora. Com esse caráter contraditório, a escola vem se firmando como importante instituição social (TOZONI-REIS, 2002, p. 74).

É com esse pensamento contraditório que o presente trabalho pretende se apoiar, visando uma perspectiva libertadora no trato da infância. Pensando a escola como sendo um espaço de construção da realidade e não apenas como reprodutora da mesma.

2. Um mergulho nos registros que contam e encantam

São inúmeros os tipos de registros que podemos utilizar para marcar algo que queremos deixar guardado não apenas na memória, mas nos deteremos ao registro através de fotos, vídeos e através da escrita.

O registro por meio de fotos nos permite marcar o tempo através da imagem. Isso só se tornou possível em meados de 1900 quando a fotografia avançou em seus quesitos de imagem com altíssima qualidade. Com isso, o vídeo também adentra nesse campo, pois tem em sua base de construção o processo fotográfico e sua validação com as descobertas dos irmãos Lumière.

A imagem tem um alto poder de sedução e nas suas entrelinhas dá margem para inúmeras possibilidades de interpretação. O registro através de fotos e vídeo na escola abre portas para a consolidação do trabalho, proporcionando um diálogo intenso entre escola e comunidade.

Através desse registro, os registros saem do campo das ideias e personificam dando margem ao congelamento de ações sejam positivas ou negativas, mas que fizeram parte da história de vida de cada um.

Entra em cena no presente texto, o Diário de Bordo a bordo da discussão, pois é através dele que surge a possibilidade de contarmos a história dessa infância.

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos

de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem por nós...e cada um tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (LARROSA, 2004).

Recorrermos às ruínas da nossa história nos permite reviver momentos que não podem mais voltar no tempo. Para isso, o registro escrito surge como sendo uma possibilidade de resgate do vivido. O Diário de Bordo deixa registradas as marcas de determinada turma de crianças, crianças essas que tem em sua constituição o desejo do ser individual e coletivo, que se constituíram em suas identidades. Identidades essas em processo de construção. Nesse processo, educadores, pais e crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

Assim, como aponta Barbosa; Horn (2008, p. 94) documentar por meio de fotografias, vídeos e registros escritos, os processos e resultados dos trabalhos com as crianças, pode oferecer às mesmas uma memória do que disseram e fizeram que servirá como “um ponto de partida” para os próximos passos. Aos educadores, esse processo de registro pode se tornar uma “ferramenta para a compreensão, pesquisa e renovações contínuas” em torno do fazer pedagógico, e à comunidade, pode ser uma oportunidade para conhecer o trabalho da escola de forma mais detalhada, como um meio de tornar a escola realmente ‘pública’, ou seja, acessível.

Reproduzindo a frase de Larrosa (2004) “recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância”.

Através desse registro as professoras dessas turmas de 2012, da escola de Educação Infantil em questão, poderão recorrer às ruínas de suas memórias escritas e reinventar as suas práticas, bem como as crianças, assim que o quiserem, poderão recorrer às ruínas de suas histórias.

Essa experiência de escrita é descrita por Larrosa (2004, p. 39), da seguinte maneira:

Mas essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo (ou escutando), alguém se faz consciente de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), alguém pode fabricar um eu. Ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter-se sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer.

Essa escrita descompromissada (no bom sentido da palavra) permite ao professor mergulhar na descoberta da metamorfose de sua prática cotidiana, e para que haja uma melhor compreensão do que está sendo dito. Abaixo segue um trecho desse espaço de escrita denominado Diário de Bordo.

Hoje iniciamos na roda a votação para a escolha do nome da nossa mascote, a cachorra que desde o mês passado estamos confeccionando. Em roda propus que cada criança desse a sua opinião e em uma folha A3 e um canetão vermelho, fui anotando os nomes. Iniciamos com a lara e ela olhou para a

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

cachorra e disse que poderia chamar Lili. Em seguida foi a vez do Alan que disse que a cachorra poderia se chamar Duquesa. Quando chegou na vez do Edson, que para variar estava no mundo da lua, ele olhou, olhou, pensou e disse: – Galinha. Todos olharam para ele e para a cachorra e ficaram pasmos, pois aquela figura parecia mesmo de uma galinha. Mas porque apenas o Edson, aquela criança que parecia tão desatenta conseguiu notar a semelhança? Estaria eu, na condição de professora rotulando essa criança? Bem, a votação continuou e mesmo a cachorra sendo semelhante a uma galinha, apenas ele encorajou-se em dizer e mesmo diante dos fatos, o nome que venceu foi Nininha. A cachorra que parecia mais uma galinha passou a chamar Nininha. (Diário de Bordo da Profª G. – setembro/2012)

Esse trecho deixa claro o registro como possibilidade de reflexão por parte dessa professora, sobre determinada criança. Também abre a possibilidade de conhecermos o que pensam as crianças e suas particularidades.

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, o Diário de Bordo surge como um instrumento de consciência da prática, ou seja, uma possibilidade de refletir sobre a prática.

Neste instrumento (diário de bordo), importado da antropologia, que nada mais é que um caderno de registro do professor podem ser registrados fatos e informações não apenas de forma 'objetiva', mas principalmente os sentimentos do educador sobre o que ele vê ou ouve, ou seja, as suas interpretações sobre as vivências cotidianas (Barbosa; Horn, p. 104), colaborando para refletir também sobre a sua postura e formação profissional: o que nos move como educadores? Qual é a nossa motivação naquele dia com a turma, com o planejamento das atividades e momentos? Será que conseguimos atingir o interesse das crianças? São questões como essas que surgem na prática do registro e da escrita reflexiva e que são importantes para nossa transformação diária como educadores.

Refletir sobre o fazer pedagógico em uma sociedade excludente, cercada por uma política nefasta que corrói gradativamente a ação dos homens, que colaborará para a educação de uma massa consciente, ao passo que sufocar o processo de reflexão irá colaborar para práticas que conduzam a proliferação de mentes que irão incessantemente se alimentar de ideologias que fulminarão a existência do homem.

Negar o direito de refletir sobre a prática docente, significa contribuir para a formação de objetos silenciosos e castrados do direito de existir em sociedade, ao passo que quando refletimos, ocorre à transformação da prática em um constante fazer e desfazer, contribuindo para a redescoberta dos sujeitos enquanto construtores de sua própria história.

Talvez, se esse trecho do Diário de Bordo dessa professora não tivesse sido alvo de suas reflexões, essa criança que até então fora dito como uma criança que “vive no mundo da lua”, continuaria sendo rotulado e não redescoberto na singularidade de suas ações, que muito puderam contribuir para a reflexão do grupo.

Para Larrosa (2004, p.41), “o homem se faz ao se desfazer”, e pensando nisso, mais do que compreender essa dinâmica vital para a prática do professor, é preciso tentar compreender a criança dentro desse processo, incluindo na prática pedagógica, o direito dessa criança de se fazer e se desfazer no ato de ser criança, para assim, dar a ela (criança),

o direito de se encontrar e reencontrar na dinâmica da vida.

Com certeza a totalidade da ESCOLA está impregnada de sentidos outros, que as vertentes escolarizante e burocratizante desconhece.

Nas próximas linhas poderemos mergulhar nos registros impregnados de questionamentos, que não importam se resolvidos ou não, mas vivenciados e carregados de escuta.

Hoje pude observar o movimento das crianças no parque. A cumplicidade das colegas que conversam suas conversas enigmáticas. Conversas secretas e sem possibilidade de registro. Como queria saber o que dizem!!! E os conflitos pela disputa dos brinquedos. Quem tem melhor argumento vence e ao professor cabe observar e ver nesse momento um auxílio ao desenvolvimento dessas crianças. (Trecho retirado do Diário de Bordo da Profª Grace – 20/09/2012)



Créditos das fotos: Grace C. C. B. Chautz

Esse sentimento de não saber do que falam as crianças, colocam o professor vulnerável, uma vez que historicamente vemos a relação de poder impregnada na relação adulto/criança, professor/aluno. Uma vulnerabilidade necessária, em uma relação que se faz e se desfaz o tempo todo.

Não dar certo também faz parte do jogo e querer que sempre dê certo é um equívoco pedagógico, pois a pedagogia por si só se configura em um cotidiano paradoxal e dotado de subjetividades.

Hoje votamos o nome da boneca, mas senti resistência por parte das crianças que não queriam construir uma boneca menina, principalmente dos meninos. Será que eu deveria propôr a construção de um menino também? Bem, amanhã será mais um dia de termômetro, pois quero muito atingir o interesse de todos, mas seria isso possível? (Trecho do Diário de Bordo da Profª Grace – 03/04/2013)

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



Créditos das fotos: Grace C. C. B. Chautz

No interior dos muros escolares se faz necessário um debruçar sobre os seres que nela adentram diariamente. Que tipo de educação devemos pensar para essas crianças?

Seria uma educação que tenha no “criar” o seu verbo norteador?

São muitas ideias e reflexões sobre o que é real e o que é ideal em minha prática. Minha turma é o que ela quer ser, ou o que eu quero que ela seja? Minhas crianças estão se expressando como querem ou como eu quero? É um trabalho enigmático e intrigante, uma vez que as crianças em suas particularidades complexificam o trabalho em sua essência o tornando a cada dia um desafio a ser superado, ou vivido. (Trecho do Diário de Bordo da Profª Grace – 13/05/2013)



Créditos das fotos: Grace C. C. B. Chautz

Ao avaliarmos a utilização do Diário de Bordo como um instrumento para o resgate das etapas dos projetos, notamos que o mesmo promoveu uma intensa reflexão sobre o planejamento e a organização pedagógica (espaços, materiais, formas de conduzir o trabalho/ projeto).

Por meio da escrita mais livre contida neste tipo de registro, pudemos registrar as “angústias”, refletir e rever posturas, sinalizar o que ficou aquém do planejado, vibrar com o que superou as expectativas, visualizar as inúmeras possibilidades pedagógicas pensadas a partir da escuta atenta nas rodas e atividades, da observação nos vários momentos da rotina, da sondagem dos conhecimentos trazidos pela turma e de pensar na ampliação desse repertório.

O mais intrigante nesse processo, foi como as concepções que temos das infâncias se refletem e se processam, muitas vezes, de formas tão diferentes nos espaços escolares e que nem sempre o que sonhamos para aquele dia se concretiza, e nem por isso (o fato do processo ou atividade tomar outro rumo), ele está aquém do que seria julgado um objetivo pertinente na construção dos conhecimentos ou no desenvolvimento das crianças, mas o fato é que, as crianças necessitam de vivências significativas que respeitem seus tempos e levem em conta sua diversidade.

Registrar por meio da escrita, fotografias e filmagens significa documentar para planejar, refletir, avaliar e ‘replanejar’ num processo contínuo a fim de nos aprimorarmos nesse fazer pedagógico.

Ainda tínhamos tempo antes da saída, então fiz um Ateliê da África, um de desenho e um de jogos de montar... Neste Ateliê da África que foi a 2ª vez que realizamos, destaco a participação dos meninos que não precisaram da ajuda das meninas para fazerem a pintura facial, eles mesmos quiseram fazer a sua própria pintura e o desenvolvimento da autonomia das crianças que não sabiam se vestir sozinhas. Neste 2º ateliê, já pude observar que algumas crianças tentaram e conseguiram vestir as roupas sozinhas. (Trecho do Diário de Bordo da Profª Ana Cláudia - 04/10/ 2012)

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



Crédito das fotos: Ana Cláudia M. de Paiva Lima

Na roda, fizemos a contagem e o preenchimento do Calendário. (J. 5 anos) contou uma grande novidade: sua mãe havia confeccionado um 'amigo' para o Costelinha (cachorro mascote da turma), e o chamou de 'Bolde'. (J. 5 anos) mostrou o cachorro de pano que sua mãe havia feito e passamos o 'Bolde' na roda para que todos o tocassem, o pegassem e o abraçassem. A turma toda ficou encantada e percebi a importância daquele momento para o (J. 5 anos), que ao longo do ano, não havia contado muitas novidades... Na roda final, tirei uma foto do 'Bolde' e guardamos os cadernos...". (Trecho do Diário de Campo da Profª Ana Cláudia - 10/10/ 2012).



Crédito das fotos: Ana Cláudia M. de Paiva Lima

Contudo, a prática do registro nos conduz a descobertas que tornam o fazer pedagógico um desfazer pedagógico, muitas vezes necessário para o sucesso da criança e do próprio trabalho no cotidiano da escola.

A importância do registro, seja ele de qualquer natureza, nos permite desvelar em nós mesmos as belezas e agruras de uma profissão que encanta e espanta, que constrói e desconstrói e que tem em sua natureza um completo transformar dos seres que por ela adentram e resolvem ficar.

Referências

- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Da avaliação ao acompanhamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 103-115.
- _____. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. As marcas deixadas no caminho*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 93-101.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. 3ª Ed.
- FORTUNATI, A. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

Grupo de Terça ou GEPEC de Terça: que grupo é esse?

Heloísa Helena Dias Martins Proença
GEPEC – UNICAMP – heloisamartinsproenca@gmail.com

Resumo: Neste texto compartilho a experiência de participar do Grupo de Terça na Faculdade de Educação da Unicamp, grupo de estudos com participação aberta a todos os interessados nas discussões sobre a educação formal e o cotidiano compartilhado nas instituições educacionais. O grupo é mantido desde o ano de 1996 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada, o GEPEC, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Idealizado e coordenado inicialmente pela professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, atualmente está sob a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado. É constituído por muitas vozes que ecoam nos encontros presenciais ou também virtuais, através de uma lista de discussão. Vozes que em diálogo e conflito colocam em movimento de escuta atenta e cuidadosa todos os participantes, ajudando a pensar-refletir-criar o cotidiano da escola e de todos os espaços educativos encarnados por seus membros.

Palavras-chave: Cotidiano. Formação de Professores. Diálogo.

Grupo de Terça or GEPEC de Terça: What group is this?

Abstract: In this article, I'm sharing my experience with "Grupo de Terça" in the School of Education of Unicamp, a study group where anyone interested is invited to participate in discussions about formal education and daily experiences shared in educational institutions. This group is maintained since 1996 by "Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada", GEPEC, from Education School of UNICAMP. Initially conceived and coordinated by professor Corinta Maria Grisolia Geraldi, and currently under supervision of professor Guilherme do Val Toledo Prado, this group is made of several voices echoing in face to face meetings or even virtual events, through mailing lists. Voices which in dialogue and conflict instigate all participants to a attentive and careful listening, helping to think-reflect-create the daily school life and all educational spaces embodied by its members.

Keywords: Daily. Teacher Training. Dialogue.

1. A história de um grupo: encontros singulares que se ressignificam a cada novo diálogo

A presença de um outro que é essencial no encontro das palavras não é representação, não é imagem, mas contato, intercorporalidade. (Augusto Ponzio, 2010, p. 19)

Escrever sobre o Grupo de Terça não é tarefa fácil. Escolho então narrar um certo olhar para as relações que fui tecendo com este grupo no decorrer dos últimos nove anos e busco revelar algumas das relações construídas neste espaço de diálogo, situado espacialmente na Faculdade de Educação da Unicamp, mas com percursos singulares de reflexão a respeito da educação e dos processos educativos que vivemos no cotidiano dos espaços não acadêmicos, principalmente na escola. Portanto em diálogo com a vida vivida nos contextos da Educação Básica.

Refiro-me ao encontro entre profissionais da educação, de diferentes instituições e formação, provenientes de muitas cidades, dialogando animadamente sobre o cotidiano escolar... Sim, isso mesmo. Um grupo que se reúne quinzenalmente e que mantém a assiduidade nos encontros por vontade e desejo, sem nenhum tipo de cobrança de participação. Um espaço/tempo de encontros e desencontros que nos ajuda a refletir e retomar o fôlego para nossa atuação profissional cotidiana.

Nosso grupo foi carinhosamente batizado de Grupo de Terça do GEPEC. É mantido desde o ano de 1996 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada, o GEPEC, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Idealizado e coordenado inicialmente pela professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, atualmente está sob a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado. É constituído por muitas vozes que ecoam nos encontros presenciais ou também virtuais, através de uma lista de discussão. Vozes que em diálogo e conflito colocam em movimento de escuta atenta e cuidadosa todos os participantes, ajudando a pensar-refletir-criar o cotidiano da escola e de todos os espaços educativos encarnados por seus membros. Professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, profissionais da educação de distintas funções, da educação formal e não formal, encontram neste espaço/tempo possibilidades de parceria entusiasmada, entre si e entre alguns professores da universidade, também membros do grupo.

A lista de discussão por e-mail também conta com a participação de membros que, por motivos diversos, não podem frequentar os encontros presenciais e, mesmo assim, optam pela participação virtual. Assim, o diálogo se estende para além dos encontros na Faculdade de Educação da Unicamp, possibilitando uma troca por escrito, portanto em outras dimensões reflexivas. Isso porque

O “conteúdo ou sentido do ato/atividade” refere-se ao produto do ato, aquilo que o ato gera; a “experiência atual e uni-ocorrente” do ato é o processo do ato, que se atualiza (se realiza) numa situação concreta que não permanece imutável [...] (SOBRAL, 2009, P. 26).

Outro aspecto importante a ser compartilhado é o fato de que todos os encontros são registrados e a responsabilidade das escritas circula entre os presentes. Narramos os processos de diálogo, por escrito, e isso nos ajuda a manter um registro histórico das nossas discussões e estudos, além de incluir os participantes virtuais nos diálogos travados nos encontros presenciais.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Muitas vezes, ao compartilhar os registros escritos, o diálogo se amplia virtualmente. Reelaboramos os processos reflexivos e nos lançamos a olhar para a escola que vivenciamos em diferentes lugares, diversas situações. As experiências compartilhadas colaboram para que nos lancemos a uma discussão aprofundada sobre o cotidiano que nos mobiliza.

À medida que reelaboramos o que experienciamos no grupo, ressignificam nosso cotidiano profissional e pessoal e potencializamos, no caso do GEPEC, o seu sentido de existir: a formação continuada. Esse processo de formação docente no Grupo de Terça se realiza pelos relatos narrativos e escritas pessoais coletivas de vivências, que buscam, justamente, compreender as práticas pedagógicas dos profissionais, ressignificá-las, enfim, implica, de certa maneira, nos constituirmos cada vez mais como sujeitos de nossa reflexão sobre o nosso próprio desenvolvimento profissional e pessoal (FERREIRA, 2005, p. 239).

E vamos nos formando com o outro, porque nos implicamos nesta experiência coletiva. Assim, acontece um movimento entre o encontro, o registro do encontro, e a continuidade do diálogo por escrito, pela lista de e-mails. A cada novo comentário, uma necessidade de resposta, um ato respondente, ação que nos impulsiona a continuar dialogando com o grupo e nos aproxima, pelas ideias compartilhadas, sejam elas semelhantes ou divergentes.

2. O que nos mobiliza para os encontros? O que buscamos? O que encontramos uns nos outros?

Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as 'respostas responsáveis' é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência. (João Wanderley Geraldi, 2004, p. 229)

Os diálogos que produzimos nos encontros com o Grupo de Terça se mantêm como desafio, pois cada encontro com o outro é sempre aberto e o cotidiano que as pessoas vivem e carregam é marcado pelo imponderável. São instigantes, e ao mesmo tempo revigorantes, os diálogos sobre esse cotidiano, complexo e multifacetado. Trazemos para os encontros as experiências, vivências, angústias, conflitos, alegrias e desalegrias e no diálogo produzimos sentidos que nos ajudam a compreender melhor essas relações. A reencontrar a escola que queremos, desejamos, como é possível perceber no enunciado do Wilson, no seguinte registro de um dos encontros do grupo:

Cheguei atrasada porque achei que a segunda era domingo e, portanto, hoje não era hoje e sim ontem e... buenas, cheguei e o Wilson tinha ido buscar Pipocas, o livro, enquanto a Helô falava recepcionava as pessoas presentes na ED 12.

Wilson organizar a reunião e eu assumo a relatoria e, claro, vamos nos apresentar: eu sou..

Apresentações de novo, todo dia????

... a dinâmica é essa, outro ritmo e outra prática onde o tempo é alterado e então encontramos um tempo de dizer um bom dia, uma boa tarde, é o fortalecimento de um grupo.

Wilson conta uma Pipoca sobre o imobilismo...”o lugar de se estar sobrecarregado, sem satisfação de estar nesse lugar. A perspectiva é encontrar na escola algo que me dá prazer. Como ver as meus alunos na Câmara de Vereadores na terça passada, 34 alunos... encontrar no grupo de terça essas gotas que nos ajudam a caminhar. Vocês que chegam bem vindos!”

E é gente que vai chegando e uma certa gente que chegando, chega causando: dona Rubial!

(Fragmento do Registro do encontro de 13/08/2013, realizado por Glória Pereira da Cunha e enviado por e-mail para todos participantes do grupo)

Vamos nos dando conta de que não é simples falar e viver o cotidiano de uma escola. Compromissos como o de socializar e compartilhar o aprendido, bem como discutir o construído na prática diária, têm contribuído para aprofundar nossa compreensão das diferentes dimensões do trabalho educativo. Ao dialogarmos com autores como FREIRE, GERALDI, BAKHTIN, BENJAMIN, CERTEAU, LARROSA, PRADO, dentre outros, ampliamos nossas possibilidades de intervenção no mundo. Por vezes ficamos surpresos ao perceber o quanto somos capazes de transformar e construir a escola na parceria com alunos e a comunidade na qual trabalhamos. Tudo isso nos instiga e nos convoca a continuar o movimento de criação de 'inéditos-viáveis', como sugeriu amorosamente nosso mestre Paulo Freire. Assim sendo, nos lançamos às leituras sugeridas pelos membros do grupo, comentamos o que lemos, buscamos estabelecer as relações com o cotidiano e vamos ampliando nossas compreensões sobre nossos fazeres. Em diálogo vamos dando a ver nosso relacionamento com a escola que construímos diariamente, como é possível perceber neste outro fragmento de registro de nossos encontros quinzenais:

A necessidade de assumirmos nossa humanidade. De sermos humanos por inteiro, assumindo nossos erros e acertos, nossas inconsistências, nossos deslizos, nossas incapacidades, nossas necessidades...

A necessidade de enxergarmos o mesmo em nossos alunos.

Esta foi a temática que permeou toda a discussão de nossa reunião.

Quando o Wilson relatou a experiência com o aluno Rodrigo, que todo mundo falava que era quieto mesmo e não participava mesmo. E o Wilson foi lá e rompeu com a muralha que cercava o Rodrigo do mundo e o fez se libertar para as relações com os colegas e os professores.

Quando a Edna relata o sentimento de fracasso ao ter que retirar 5 alunos de sala de aula.

Quando a Nara expõe uma história de descontrole em sala de aula que ela gostaria muito de esquecer. Ou quando ela conta sua maravilhosa experiência com as Primaveras Compartilhadas em Ouro Preto, em que, num ato de permanência das práticas ego centradas, faz um convite aos professores da cidade que pode ter sido interpretado como mais uma obrigação ao docente.

O Marcel disse que consegue entender que seus alunos necessitam de sua atenção e não mede esforços para isso. Até na rua vai atrás de seus alunos. Isto me emocionou, por que me vejo em minhas

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

aulas de início de carreira. Quanto idealismo! Precisamos cuidar para que este capitalismo selvagem que se instalou em nossa sociedade não nos sufoque e não nos automatize (mais ainda). Precisamos de suporte e união.

(Fragmento do registro do encontro de 21/05/2013, realizado por Marcia Regina Poli Bichara)

Ao nos arriscarmos trabalhamos pela construção de uma escola outra, uma universidade outra, uma formação outra. Ou seja, uma outra sociedade, 'um outro mundo possível'. Dialogando construímos parcerias afirmativas de sonhos, em estágios variados de implementação: curto, médio e longo prazo. Sonhos que às vezes são quase individuais, mas na partilha são feitos coletivos.

Nossos encontros têm revelado possibilidades fecundas e os diálogos fomentam temas importantes para refletirmos sobre nossas práticas, tais como autoria, política, formação continuada, vantagens, desigualdades, relações interpessoais, diversidade étnico-cultural, dentre tantos outros. Os debates apontam para a complexidade e a necessidade da busca incessante de construção do conhecimento a partir da solidariedade, vislumbrando com isso a desnaturalização das práticas sabotadoras da vida em sociedade, muitas vezes presentes no cotidiano, envolvidas com um manto espesso de indiferença.

Os textos que são sugeridos e que subsidiam nossas discussões sobre esta infinidade de questões, ampliam e problematizam nosso olhar. Ajudando-nos a refletir sobre o cotidiano com uma amplitude maior, além disso, o diálogo com parceiros que ocupam diferentes lugares na dinâmica do trabalho com a educação, potencializa nossas reflexões ajudando-nos a buscar compreensões múltiplas sobre o fazer pedagógico. E em diálogo, vamos nos transformando, vamos nos fortalecendo. Encontramos uns nos outros a alteridade que nos fortalece e nos anima a lutar por uma escola mais democrática e mais ética. Porque

Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição da falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele [...], compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 65-66).

Assim, nos encontros do grupo, sejam presenciais ou virtuais, vamos produzindo sentidos alargados sobre a vida que nos constitui pessoal e profissionalmente.

São tantas as questões que os diálogos no Grupo de Terça suscitam que acabam por afetar nossas relações nos locais de trabalho, nas vivências familiares e em outros contextos sociais. Os textos e estudos realizados abrem janelas para novos horizontes cotidianos. E num processo reflexivo constante vamos produzindo conhecimentos sobre a nossa prática, porque aprendemos com Corinta Geraldi (1998, p. 256) que “quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando”.

Encharcados de conversas diálogos vivemos, então, as nossas tardes de terça com esse Grupo que faz muita diferença na nossa formação pessoal e profissional.

3. O que aprendemos quando estamos juntos?

O eu é também um nós na medida em que nos encontramos em comunhão com um projeto de escola, de vida e de sociedade, atravessados pela coincidência de espaço, tempo e vivências. O eu, vivendo a experiência coletiva, é constrangido a fazer opções, a olhar para os outros e a rever a si mesmo. Ao mesmo tempo em que o eu se constitui pelo outros, ele inscreve suas experiências pessoais nas experiências alheias. (Maria Emília Caixeta de Castro Lima, 1005, p. 165)

São muitos os aprendizados com o Grupo de Terça. São inúmeras as lições compartilhadas. Entre as lições, uma em especial merece destaque: a importância do coletivo como espaço de construção de aprendizados e saberes.

Ao dialogar, vamos nos transformando num processo complexo de ir e vir das ideias e reflexões, coletivamente.

Vivemos com este grupo a experiência concreta da construção coletiva. Aprendemos que podemos ter opiniões divergentes e que os dissensos fazem parte do diálogo coletivo. Em grupo nos enchemos de coragem para dar a ver nossas fragilidades, dúvidas, desassossegos com a escola que vivemos, porque recebemos apoio do grupo, somos acolhidos, há um movimento de escuta verdadeira que nos fortalece em comunhão. A partilha da palavra, narrada oralmente e por escrito nos ensina a compartilhar a vida e nos ajuda a produzir outras formas de compreensão sobre nosso cotidiano profissional. Transformamos os encontros em momentos de formação que nos ensinam sobre a vida com a escola e nos enchem de coragem, de esperanças. Assim, retornamos para nossos espaços de atuação fortalecidos, mais motivados. Encontramos no grupo o fôlego que nos ajuda a retomar o ar tão necessário às lutas constantes que travamos conosco mesmos e com todas as dificuldades que enfrentamos na escola. E assim, vamos aprendendo que

A confiança, seja numa pessoa ou num grupo, não é da ordem da competência psicológica, mas ética. Ela está fundamentalmente ligada à afetividade de uma congruência no tempo, entre uma palavra dada e o comportamento que a segue. A confiança decorre do respeito à promessa (DEJOURS, 1999, p. 53).

A frequência nas discussões com o Grupo de Terça nos ensina que há um ato ético responsivo estabelecido quando nos damos a ver, verdadeiramente ao outro, e revelamos o que nos encanta e incomoda na escola que vivemos e sonhamos. E no movimento de revelar-se, colocamos em disposição a mudar e produzir outras alternativas possíveis. O grupo produz um efeito formativo em cada um de nós que o frequentamos e, assim, vamos aprendendo que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de” (Moita, 2007, p. 115).

Às vezes podemos nos perguntar: por que ter coragem de propor, arriscar e ousar no trabalho em educação? Sabemos que não podemos mudar a educação do país como um todo, visto que ela não está reduzida ao nosso cotidiano. Mas para vivermos de uma forma mais prazerosa no trabalho e na vida, para lutarmos com mais garra pelo que acreditamos, nos unimos em sonhos militantes. Paulo Freire, ainda no exílio afirmou, em 1977, em um depoimento antológico: “Em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje, que poderemos fazer amanhã o impossível de hoje”.

Saímos de cada encontro revigorados, com a sensação e o desejo de que o próximo nos possibilitará avançar na

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

compreensão de nossas dificuldades e, ao mesmo tempo, alimentará nossos corações com esperanças de novos dias.

Afinal o que é o cotidiano? – perguntamo-nos insistentemente no Grupo de Terça. Na partilha ousamos dialogar, desvelar e revelar o que muitas vezes não percebemos do e no cotidiano, abrindo-nos uns aos outros para a busca do novo, do que está por vir. Inventando também o cotidiano que vivemos. Reinventando a vida.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M. [1920-24]. Por uma Filosofia do Ato Responsável. [Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DEJOURS, Christophe. O fator humano. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, 2ª ed.

FERREIRA, Cláudia Roberta. Uma experiência de produção coletiva de textos. In: PRADO, G. do V. T; SOLIGO, Rosaura (orgs.). Porque escrever é fazer história. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 229-243.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 237-274.

GERALDI, João Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, Lúcia et al. (Org.). Sentido e significação: em tomo da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 228-243.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Sentidos do Trabalho: A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António et al. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2007, p. 111-140.

PONZIO, Augusto. Encontro de Palavras. O outro no discurso. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Prática pedagógica de professores de 0-2 anos: reflexões sobre a qualidade da educação

Jaqueline Cristina Massucato¹

Cemei Irmã Dulce - Email: jaquemassucato@ig.com.br

Dulce Cornetet dos Santo Pomílio²

Cemei Irmã Dulce - Email: ducosan@hotmail.com

Karem L. S. L. Mendes³

Cemei Irmã Dulce - Email:karemlsmendes@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa busca refletir sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil que atuam na faixa etária de 0-02 anos. A problemática centra-se em refletir sobre os principais enfrentamentos que esses professores enfrentam na sua prática profissional. A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa e a coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários junto aos professores e monitores de educação infantil de uma escola de Campinas. Esperamos ampliar o debate na área e contribuir com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Profissionalização Docente.

Pedagogical practice teachers of 0-2 years: reflections on the quality of education

Abstract: This research seeks to reflect on the pedagogical practice of preschool teachers who work in the age group 0-2 years. In particular, on the major clashes that these teachers deal in their professional practice. It's developed a qualitative approach, whose data come from questionnaires administered to teachers and monitors of children's education at a school in Campinas. We hope to broaden the debate in the area and contribute to the quality of education.

Keywords: Early childhood education. Pedagogical Practice. Teacher professionalization.

1 - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia da PUC Campinas (Parfor). Professora PEBI Município de Campinas.

2 - Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora Pedagógica do Município de Campinas.

3 - Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Fleming-Uniesp- Campinas. Professora PEBI Município de Campinas.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. Introdução

O conceito de infância é uma construção social, que perpassa a história e sua dinamicidade. Na realidade, podemos dizer infâncias, uma vez que são muitas as infâncias em nosso país, assim como são várias as experiências que cada criança protagoniza em sua vida. Temos infâncias que compreendem crianças trabalhadoras, crianças mimadas, crianças sofridas, enfim, várias representações de crianças.

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. (FREITAS, KUHLMANN JR., 2002, p. 07).

São inúmeras as infâncias com que nós, professores, temos tido/teremos contato ao longo de nossas vidas profissionais, sendo imprescindível reconhecê-las enquanto etapa única da vida, devendo ser vivenciada a cada segundo, de diferentes formas. Por isso, necessitamos do conhecimento teórico vinculado às nossas práticas pedagógicas que nos permita intervir positivamente nessa fase de desenvolvimento da criança na educação infantil.

Ser professor é assumir-se enquanto categoria profissional, se posicionando politicamente e buscando construir sua profissionalidade, por meio do engajamento na luta pela valorização e reconhecimento do seu papel. E, para isso, é imprescindível assumir seu papel na formação humana, qual o conhecimento filosófico, científico, das artes, da cultura, enfim, dos saberes socialmente elaborados são a razão de sua existência, de seu papel profissional e social.

Assim, ao buscarmos refletir sobre a problemática: quais enfrentamentos que professores de crianças de 0-2 anos enfrentam na sua prática profissional, estamos buscando um direito anunciado em todos os documentos legais- o direito à uma educação de qualidade. Investigaremos professores que atuam nessa faixa etária, bem como monitores e agentes de educação infantil para analisarmos quais são esses enfrentamentos a fim de problematizarmos a atuação pedagógica nessa faixa etária. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a prática pedagógica desses professores e seus saberes profissionais, enfocando questões como a relação criança-adulto no trabalho com os bebês.

Para essa discussão, acreditamos ser importante retomarmos o direito das crianças à uma educação de qualidade, garantida pela legislação brasileira, assim como o direito do professor de exercer sua função com qualidade, sendo reconhecido pela função social de seu trabalho.

2. A qualidade da educação infantil enunciada no Contexto das Políticas Educacionais

Antes de iniciarmos nosso debate, cabe retomarmos alguns princípios conquistados em um longo processo de lutas e participação social- o direito à educação de qualidade das crianças- expresso desde a Constituição de 1988; assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998; nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006. Enfatizamos ainda a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública, da Prefeitura Municipal de Campinas, cujo objetivo primordial é a busca por uma qualidade na educação.

Iniciamos a discussão deste item ressaltando a importância da educação infantil conquistada desde a Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente até chegarmos à LDB 9394/96 com a garantia do direito à educação a todas as crianças de 0-6 anos, sendo dever do Estado e, em parte, opção da família, além da ampliação do ensino fundamental para 09 anos por meio da Lei 11.274, de 2006. É importante retomar aqui que, conforme apontamos no capítulo anterior, no ano de 2009, alterou-se o texto constitucional e foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que, dentre outras modificações, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Assim, algumas das conquistas legais que incidem sobre a educação infantil e a formação de seus professores no âmbito das políticas educacionais precisam ser ressaltadas, mesmo que muitas delas dicotomizem a relação entre expansão de atendimento e qualidade. Contudo, impulsionam os debates acerca da formação de professores para essa etapa de ensino, foco da nossa discussão.

Na Constituição de 1988, a criança passa a ser reconhecida enquanto um sujeito de direitos, dentre eles à educação, desde a mais tenra idade. Com a elaboração do ECA, por meio da lei nº 8.069 de 13/06/1990, passamos a ter maior controle e meios de fiscalização sobre as políticas públicas direcionadas às crianças, configurando-se em mecanismo para resguardar os seus direitos. Vale salientar, conforme Azevedo (2005), que o ECA influenciou as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava tramitando naquele momento.

No ano de 1993, o MEC elaborou uma Proposta de Política para a Educação Infantil, buscando mostrar que esta etapa de ensino é indispensável para a construção da cidadania, e neste sentido sinaliza-se para a importância da formação de seus professores. Assim, em 1994 legaliza-se a Política Nacional de Educação Infantil, apontando-se as diretrizes gerais para uma Política para esta etapa, buscando-se analisar a situação de atendimento das crianças em idade escolar e divulgar a Política de Educação Infantil.

Dois anos mais tarde, em 1996, é promulgada a LDB, que nomeia esta etapa como educação infantil e a define enquanto primeira etapa da educação básica, embora a dicotomia cuidar-educar seja reforçada nesta lei ao estabelecer que o atendimento das crianças se dará em creches e pré-escolas.

Ressaltamos que, mesmo com os avanços referentes a esta lei, a questão das nomenclaturas ainda reforça alguns paradigmas da área, como a nomeação de “educação infantil” e não de “escola” para essa etapa da educação, pois consideramos que a escola se refere à entrada das crianças em uma instituição de ensino formal, sistematizado, com profissionais qualificados, o que não significa a reprodução do modelo escolar do ensino fundamental, uma vez que a faixa etária e as necessidades são outras. Além disso, essa etapa significa a transição entre o convívio familiar e o escolar, no sentido dessa institucionalização da criança, o que não significa que ela deixa de viver essa fase (infância) ao adentrar uma instituição escolar.

No que se refere à formação de professores, é reconhecida pela LDB a necessidade de uma maior exigência a fim de qualificar os profissionais que atenderão às crianças, estabelecendo que tal formação deverá ocorrer no ensino superior, mas admitindo como formação mínima aqueles docentes formados pelo extinto magistério do ensino médio, conforme artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em 1998, publica-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Elaborado por um grupo de especialistas na área de Educação Infantil, foi um documento amplamente divulgado nas instituições de educação infantil e, apesar de não possuir um caráter normativo, serve como referência para a atuação e formação dos professores na educação infantil. É composto por fundamentos teóricos e orientações didáticas, ressaltando a centralidade da criança e seus aspectos afetivos, cognitivos e motor, assim como a necessidade de um ambiente estimulador para o processo de aprendizagem da criança. Também em 1998 são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, apesar de ser um documento normativo, não teve ampla divulgação nas escolas e nos cursos de formação de professores quanto o RCNEI.

Retomando nossa análise, em 2006, foram instaurados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que têm por objetivo levantar parâmetros de qualidade para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, respeitando-se suas especificidades e diversidades.

Em 2009, são instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo os mesmos princípios das anteriores, porém enfatizando questões como currículo e propostas para a transição das crianças para o ensino fundamental.

E por fim, em 2012 a Prefeitura Municipal de Campinas elabora as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: um processo contínuo de reflexão e ação, cujo objetivo primordial é a busca pela qualidade da educação infantil. É importante salientar que não nos propusemos analisar as concepções de educação infantil e professor expressa nesse documento, mas sim evidenciar a busca pela efetivação do direito da criança à uma educação de qualidade desde seu ingresso na educação infantil.

Percebemos, por meio dessa breve análise, que o discurso político voltado para a elaboração de políticas educacionais tem avançado e colocado a criança como foco das discussões, ressaltando-se seu direito à uma educação de qualidade, mas ainda necessita de muitos estudos e pressões políticas, pois muitos aspectos ainda não efetivam de fato o direito da criança à uma educação de qualidade, questões que nos propomos analisar durante esse trabalho.

3. O Trabalho com bebês de 0-02 anos: reflexões sobre a educação nessa faixa etária

Consideramos que é por meio da educação, em sua forma escolar - desde que tenha objetivos, intencionalidades e planejamento - que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em que vivem, assim como concebemos que o professor - profissional formado por meio de concretas bases de conhecimento - é o responsável pela mediação desses conhecimentos produzidos, para possibilitar sua aquisição pelas crianças, independentemente da fase em que essas se encontrem.

A educação, no processo de desenvolvimento da criança, assume importância devido à sua tarefa de interferir na zona de desenvolvimento proximal, trazendo para a vida concreta as funções ainda não

amadurecidas e, finalmente, provocando avanços que de outra forma não ocorreriam espontaneamente. [...] Nessa perspectiva, a escola, por sua vez, torna-se um espaço onde o saber socialmente construído pode de fato ser socialmente distribuído. (SCALCON, 2002, p. 62).

Diante disso, é de extrema importância indagarmos de qual criança estamos falando, para pensarmos em crianças concretas, sínteses do meio em que vivem, que possuem necessidades e desejos reais, que nem sempre podem ser satisfeitos de maneira espontânea, imediata, assim como a construção de conhecimentos reais e significativos também não o é. Por isso, necessitam de mediação dos adultos e de espaços e tempos cuidadosamente planejados pelo professor a fim de que se torne possível a elas o encontro com esses conhecimentos e com o mundo concreto e real do qual fazem parte.

Acreditamos ainda que as escolas de educação infantil precisam englobar ações como a intervenção direta e a mediação de conhecimentos (Vigotski, 2008), o brincar, ações que proporcionem a criança: o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, a aprendizagem sobre o mundo, a natureza, o espaço e o tempo, o corpo e o movimento, as artes, a cultura, independentemente de sua idade, pois serão focadas suas potencialidades e formas de aprender em cada etapa de seu desenvolvimento.

Dessa forma, não precisamos mais discutir a relação cuidar-educar enquanto a especificidade da educação infantil, que é uma relação indissociável e já está contida nesse processo. Enfatizamos, contudo, que:

[...] é evidente que não vamos ensinar as operações matemáticas para um bebê de cinco meses, porém o trabalho com esse bebê deve focar-se no aprendizado de conhecimentos novos, estímulos. O educador deve estar atento para ensinar a essa criança como mastigar bem os alimentos, a inserção de sons para estimular o desenvolvimento auditivo, de objetos coloridos no estímulo visual e demais atividades. (ARCE, SILVA 2009, p. 180-181).

Vigotski (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela.

[...] a função da instituição escolar de Educação Infantil é proporcionar de forma direta e intencional o desenvolvimento da linguagem, da orientação espacial e temporal, da percepção sensorial, da inteligência, dos sentimentos, da vontade, da autoconsciência, do auto-controle, da auto-avaliação, da atenção, da memória, da imaginação, por meio da atuação do professor que utiliza práticas pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, privilegiando, portanto, as brincadeiras [...]. (ASSIS, 2004, p. 34).

Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papéis que, diferentemente de muitas representações sobre o brincar infantil que assumem caráter ingênuo de descontração, prazer, liberdade total do ser criança, desconexas do real, acreditamos, em consonância com Vigotski (2008), serem atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas- tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (p. 122).

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis, explora e significa o mundo. Posteriormente, vai aprendendo o autocontrole por meio de regras, gerando transformações internas no seu desenvolvimento cognitivo, como: memória, atenção, motivação, percepção, construção de sua personalidade etc.

Precisamos ter em mente que, tal como percebemos na teoria vigotskiana, esses momentos do brincar também formam e, portanto, precisam ser constantemente analisados e planejados pelo professor.

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros - adultos e parceiros - no transcorrer das experiências de vida da criança. Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar. (ROCHA, 1997, p. 73)

Portanto, priorizar atividades que envolvam o faz-de-conta contribui com aprendizagens qualitativamente superiores e maior desenvolvimento psíquico, além de possibilitar às crianças apropriações e representações da realidade que as cercam a fim de compreender as ações sociais, seu mundo e si mesmas.

Finalmente, ensinar é promover contradição, conflito, por isso, para Vigotski (2008), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, educação escolar, ações sistematizadas na educação infantil e práticas intencionais do professor podem alterar qualitativamente e oferecer um substrato que pode e deve ser utilizado para promover as transformações de ordem cultural, o que, por seu lado, levariam os indivíduos a processos de reflexão nos quais, a própria atuação das bases biológicas possa ser compreendida quanto às suas limitações e possibilidades e, portanto, serem “anexadas” ao arsenal de recursos para o estabelecimento de processos de socialização, sociabilidade e humanização.

Em consonância com Martins (2009, p. 100), é exatamente nisso que reside a centralidade social do desenvolvimento, na psicologia histórico-cultural:

Inexiste formação humana que possa prescindir de apropriações dos produtos da cultura e esta relação de dependência do ser às condições de sua existência é representativa da explicação conferida por Vigotski (1984) à formação de todas as particularidades dos indivíduos.

É nesse sentido que a teoria de Vigotski pode oferecer subsídios para pensarmos na valorização do professor de educação infantil, assim como na reconstrução de uma identidade que o coloque no mesmo patamar de reconhecimento profissional de professores dos outros níveis de ensino. Igualmente imprescindível é a formação do professor para conhecer essas especificidades de cada etapa de desenvolvimento das crianças e de como elas aprendem e, finalmente, a necessidade de reconhecimento do papel das escolas de educação infantil enquanto locais privilegiados para a mediação da cultura e da possibilidade de humanização dos sujeitos.

Assim, no próximo item, iremos problematizar os enfrentamentos que os professores dos bebês travam diariamente em sua prática pedagógica a fim de efetivar esse princípio legal da qualidade da educação e seu direito à profissionalização.

4. O Trabalho com bebês de 0-02 anos: enfrentamentos dos professores na busca por uma educação de qualidade

Nossa pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários e entrevista junto aos professores, monitores e agentes de educação infantil que trabalham com a faixa etária de crianças de 0-02 anos, de uma escola de educação infantil do município de Campinas. Nossos sujeitos compuseram o seguinte contexto: 01 professora, 04 agentes de educação infantil e 05 monitoras de educação infantil. O tempo de atuação dos sujeitos é relativamente grande, conforme mostram os dados:

- 3 profissionais atuam na E.I. há mais de 20 anos
- 1 profissional atua na E.I. entre 15 a 20 anos
- 1 profissional atua na E.I. entre 10 a 15 anos
- 3 profissionais atuam na E.I. entre 05 e 10 anos
- 2 profissional atua na E.I. entre 01 a 05 anos

A formação dos profissionais envolvidos nos revela um dado importante: a maioria tem ensino superior ou está cursando, dentre elas, mais da metade é em Pedagogia, o que enfatiza o reconhecimento da importância da formação na área para a atuação de qualidade do profissional:

- 01 Ensino Fundamental
- 04 Ensino Médio - dentre elas 02 cursando Pedagogia
- 03 Ensino Superior Pedagogia
- 01 Ensino Superior- Direito
- 01 Pós Graduação

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Dentre as questões que nos propusemos analisar a fim de evidenciarmos os enfrentamentos diários desses professores e demais profissionais, buscamos refletir sobre as concepções sobre o conteúdo pedagógico oportunizado aos bebês e os cuidados com higiene e saúde, relação intrínseca nessa faixa etária. Nesse sentido, as questões tinham como alternativa de respostas: Muito importante, Importante e Sem importância. Vale ressaltar que a elaboração do questionário foi realizada a partir de critérios considerados pelo Ministério da Educação (Mec) como necessários para a efetivação da qualidade na educação, e de outros que julgamos importantes de serem efetivados na prática cotidiana junto a bebês de 0-02 anos. Nossos resultados preliminares foram:

Considerações sobre as práticas pedagógicas consideradas “Importantes” pela maioria dos interlocutores:

- dar colo
- dar banho diário
- dar mamadeira segurando a criança junto ao corpo
- conversar com a criança articulando as palavras, pedagogicamente, atenciosamente
- conversar com a criança durante a troca de fraldas
- usar protetor de calçados ao pisar na sala dos bebês
- conversar com a criança durante a alimentação motivando-as a comer
- permitir que a criança manuseie livros e revistas
- permitir que a criança brinque com material lúdico (brinquedos, livros plásticos) durante o banho
- oportunizar à criança o brincar com água, areia, argila
- oportunizar às crianças saídas, passeios a sítios, fazenda, zoológicos, parques teatros
- oportunizar às crianças a escuta de diferentes estilos musicais

Considerações sobre as práticas pedagógicas consideradas “Muito Importante” pela maioria dos interlocutores:

- conversar com a criança individualmente, diretamente com ela.
- higienizar o trocador a cada troca de fraldas
- usar luvas trocando-as a cada uso.
- realizar atividades de movimento como engatinhar, rastejar, escalar, sentar, ficar de pé com/sem auxílio, caminhar com/sem auxílio.
- cantar e gestualizar músicas com as crianças.
- brincar com jogos sensório-motores.
- manipular brinquedos de encaixe, diferentes tamanhos, formas e texturas.
- explorar as diferentes áreas de conhecimentos por meio de atividades variadas

Mas efetivamente, como se dá a prática pedagógica no cotidiano da escola?

Ao tomarmos como princípios e concepções consideradas importantes e muito importantes, o que efetivamente acontece na prática pedagógica diária, levando-se em conta os enfrentamentos diários na busca pela educação de qualidade?

-o banho é atividade diária, mas necessita ser dividido em dois turnos e sem grandes oportunidades de ser um momento lúdico, de expressividade, de comunicação entre adulto e criança, devido o grande número de bebês para um adulto (por vezes ultrapassa oito).

- o colo, a mamadeira junto ao corpo do adulto, a brincadeira com água, areia e argila acontecem com menor frequência.
- a alimentação como momento de conversa, degustação e experimentação sensorial é difícil de ser oportunizada.
- as atividades que exigem maior sistematização são oportunizadas, preferencialmente, no turno em que a professora efetiva está com a turma.
- as saídas para passeios acontecem em torno de 1 a 2 vezes ao ano.
- as atividades com movimento, fora da sala de aula, são mais difíceis de serem organizadas devido às dificuldades para locomoção dos bebês, o que evidencia novamente a inviabilidade do módulo atual da relação de crianças por adultos.
- os momentos de troca de fraldas é feito com pouca possibilidade de interação.
- as canções e gestualizações são realizadas mais de uma vez ao dia.
- a contação de histórias e manuseio de livros é feita diariamente.
- o uso de cd e dvd é feito mais de uma vez ao dia.
- o brinquedo com bolas, carrinhos, bichos de borracha acontecem mais de uma vez ao dia.
- a exploração do movimento de engatinhar, caminhar, rolar, escalar, é bastante oportunizada, dentro da sala de aula.

E quais são os principais fatores que interferem na realização das atividades da forma que os educadores creem ser adequadas, pensando na qualidade a ser oferecida aos bebês?

- necessidade de trabalho, minimamente em duplas. É muito difícil ficar com o grupo de bebês, sem outro adulto junto, em virtude das necessidades específicas e dos imprevistos, o que na prática acaba ocorrendo com grande frequência devido às condições atuais de trabalho.
- a grande quantidade de crianças e as especificidades de atendimento ocupam grande parte do tempo da rotina: troca de fraldas, deslocamentos diversos, pouca autonomia dos bebês nestas locomoções. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com atividades variadas, nas mais diversas áreas de

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

conhecimento, acaba sendo realizado em um curto período, ficando muitas vezes à mercê da relação adulto-criança, pois consideramos que todas as atividades de cuidado são realizadas com intencionalidade pedagógica (nesse sentido, o professor também participa desses momentos, e se o número de crianças é muito elevado, o tempo com os cuidados acaba sendo maior).

- a exploração oral permanente que exige atenção redobrada de todos os adultos envolvidos.
- as experimentações do movimento, do conhecimento de mundo, com a consciência do que oferece perigo.
- os poucos espaços reservados para a movimentação da criança, dentro da própria sala. Novamente convergimos para a necessidade de um número menor de crianças por agrupamentos (nomenclatura do município de Campinas), com um número maior de professores e educadores.
- a inadequação topográfica das partes externas da maioria das escolas, valetas de escoamento de água, escadarias, rampas, degraus.
- a inadequação dos equipamentos como bancada de trocas, chuveiros.
- a falta de materiais e suportes para o trabalho pedagógico.
- a quantidade grande de pessoas que interagem com a criança em uma mesma turma (difícil gestão nos dois turnos).
- a concepção de Educação Infantil que muitas famílias possuem.

Ao colocarmos em relevo o papel do professor e demais profissionais nas escolas de educação infantil, que pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança, como proporcionar um aprendizado de qualidade para bebês em uma sala superlotada, com poucos profissionais, que ao mesmo tempo em que buscam um ensino com qualidade não podem deixar de cuidar, de ouvir, de participar, de zelar pelo desenvolvimento humano? Sem contar com as condições materiais e espaços que na maioria das vezes são inadequados, há carência em vários aspectos, inclusive sobre o reconhecimento da importância da educação para essas crianças menores de dois anos, como se elas não precisassem de mediação e intervenção direta e intencional para sua aprendizagem e desenvolvimento humano.

Por fim, não pretendemos esgotar as discussões, ao contrário, estamos propondo um debate sobre qual é a educação de qualidade que se prioriza quando a perspectiva da relação adulto-criança nessa faixa etária ultrapassa a relação de oito bebês para um adulto, assim como as condições oferecidas para a efetivação do trabalho pedagógico e profissionalização desses professores e demais profissionais da educação.

Faz-se urgente a luta para que este profissional possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediando assim o desenvolvimento psíquico nas suas diferentes faixas etárias, tendo a consciência do valor do seu trabalho e de sua função social, exercendo da melhor forma sua profissionalidade docente.

Referências

- ARCE, A; SILVA, J. C. É Possível Ensinar no Berçário? O Ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos Pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 163-185.
- ASSIS, M. S. S. *Representações de Professoras: Elementos para Refletir sobre a Função da Instituição Escolar e da Professora de Educação Infantil*. 2004, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069/90, de 13 de Junho de 1990. Brasília, DF: MEC, 1990.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998a.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998b.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC, 2006b.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 28/03/2011.
- FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. 503 p.
- MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (orgs.). *Ensinando aos Pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea. 2009. p. 93-121.
- MASSUCATO, J. C. Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: um processo contínuo de reflexão e ação*. Campinas: SME, 2012.
- ROCHA, M. S. P. M. L. DA. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 63-86.
- SCALCON, S. *À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2002. 151 p.
- VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Um estágio que sendo mesmo se torna outro: relatos das experiências vivenciadas na educação infantil

Luana Priscila de Oliveira
Unesp campus Rio Claro, luoliveira923@hotmail.com

Christiane Fernanda da Costa²
Unesp campus Rio Claro, chrischristie@ig.com.br

Michelle Cristina Bueno³
Unesp campus Rio Claro, michellebueno772@hotmail.com

Resumo: O presente artigo revela experiências vivenciadas no embrião da formação docente, o estágio curricular, visando apontar a relevância do estágio para a formação docente e também apresentar um tipo de organização e supervisão diferenciada do mesmo. Esse relato é desenvolvido e traz o olhar de três ex-graduandas do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, formadas no ano de 2012. São relatos marcados pelas experiências vivenciadas durante a realização do estágio-supervisionado na Educação Infantil, que ocorre no último semestre do supracitado curso. Entendendo o estágio como o espaço privilegiado em que se emergem sentidos acerca dos conhecimentos adquiridos na universidade, são também expostos encantamentos que ocorreram durante este ritual de passagem: estagiário-professor.

Palavras-chave: Experiência, Estagio-supervisionado; Saberes docente.

An internship that being the same becomes another: accounts of experiences acquired during elementary teaching

Abstract: The present article reveals experiences lived in the very beginning of the teacher’s formation, the mandatory internship, aiming to show the relevance of the internship to the teacher’s formation and also to present a differenced type of organization and supervision of it. This account is developed and brings the point of view of three former pedagogy students of Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, graduated in 2012. This account are marked by the experience acquired during the supervised internship that occurs in the last semester of the Pedagogy course. Seeing the internship as a privileged stage through which emerge meaning to the knowledge acquired on the University, are also disclosed some delights that occurred during this rite of passage: apprentice-teacher.

Keyword: Experience, Supervised Internship, teaching knowledge.

1. Introdução ou para início de conversa ...

Para compreender a linguagem da Vida é preciso ser muito sensível. É preciso saber ler nas entrelinhas do Espaço, procurar nas dobras do Tempo e buscar a Causalidade das coisas. É preciso observar muito. Observar de perto, observar de dentro, observar de fora. Todo o acontecimento é único e especial. Todo o ser humano é único e especial, pois produz estes acontecimentos.

Cada acontecimento vai formando um casulo em torno de nós. Não um casulo opressor, um casulo libertador, pois em cada rompimento há uma nova vida, um novo bater de asas, uma nova visão de cores. Às vezes, fugimos do corpo, para poder apreciar melhor o espetáculo. Temos vontade de aplaudir, mas há momentos em que o som seria demais. Perceber a evolução de cada criança é como olhar uma pétala de rosa cair... (PAIM, 2003, p.190).

Para que outra escola fale entendemos ser necessário perceber que outras possibilidades, ou que possibilidades outras, estão sendo criadas e experienciadas nos espaços formativos dos futuros professores. Neste sentido, olhando para nosso próprio processo de formação inicial dentro da universidade, encontramos propostas que escampam ao que está posto, ao que está previsto, abrindo um interessante espaço para trocas de experiências, reflexões sobre a prática e principalmente para a exploração de diferentes maneiras de compreender a formação humana. Deste modo, e tendo a necessidade de escolher apenas o que de fato nos foi mais significativo, optamos por apresentar nossas percepções acerca do Estágio Supervisionado de prática de ensino na educação infantil, supervisionado e orientado pela Prof^a. Dr^a. Áurea Maria de Oliveira do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, no segundo semestre de 2012.

Como apresentado na nossa epígrafe, para compreender a linguagem da Vida é preciso ser muito sensível, para compreender a linguagem dos estágios também, principalmente na educação infantil. Afinal, cada educador que compõe o ambiente escolar, em especial as professoras e as monitoras animam a prática docente, dão vida no rompimento causado na passagem teoria x prática, ou seja, na passagem aluno x professor. A experiência vivenciada que será narrada e socializada neste artigo foi essencial para formação, uma vez que nos deixou estatelada e fez acalentar de esperanças à tão desvalorizada docência.

2. Estágio e suas configurações

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, o qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura em formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em seu artigo primeiro, estabelece que o mínimo da carga horária para realizar curso de graduação em Pedagogia é de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, integrando a articulação teoria-prática, sendo “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002b, p.01), conforme inciso dois do artigo primeiro.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

O estágio aqui explanado foi realizado em 105 horas, pois o estágio supervisionado na instituição em questão divide a carga horária (400 horas) a ser realizada em distintas modalidades que abrange o curso. Dessa forma, as 105 horas destinadas ao estágio na Educação Infantil foram divididas da seguinte maneira, 80 horas de regência, 04 horas de participação em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 02 horas de participação em horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), divididos entre as Etapas I e II da Educação Infantil. Além disso, são contabilizadas também 06 horas de encontros com os professores e ou professores-coordenadores da Educação Infantil, 06 horas para encontro com a docente responsável pela disciplina de estágio e 07 horas para redação do relatório final. Sendo que, o currículo do curso de Pedagogia Unesp campus Rio Claro prevê que o graduando cumpra este estágio preferencialmente no último semestre do curso.

Mediante a descrição técnica da proposta de estágio vemos que este não transcende a legislação que versa sobre o mesmo. Entretanto, as aparências enganam, vez que além da vertente organizacional que a divisão de carga horária do estágio carrega, esta também aponta para um posicionamento bem claro de que o estágio não se reduz à regência e muito menos a observação – que no caso deste curso específico de pedagogia ocorre dentro dos Projetos Integradores – e sim a momentos de planejamento, participação nas diferentes atividades cotidianas do professor, orientações individuais e coletivas além de contato prévio com o professor acolhedor – referência ao professor parceiro do estagiário – para troca de saberes.

O estágio então foi dividido em dois momentos, o primeiro momento era o período de adaptação, no qual as estagiárias deveriam acompanhar a sala e ficar responsável na elaboração de pelo menos uma atividade do dia, contudo seguindo o planejamento da professora responsável pela sala. No segundo momento, as estagiárias estavam efetivamente como professoras sendo responsáveis pelo planejamento semanal e regência das atividades, mas sempre acompanhada e auxiliada pela professora responsável.

Esse trabalho em equipe permitiu que houvesse muita troca de conhecimento, socialização de materiais, de histórias, músicas, além de uma nítida preocupação de propor atividades que encantassem e surpreendessem os profissionais da escola, afinal “[...] é a curiosidade que impulsiona a busca do conhecimento” (VINHA, 2000, p.186).

3. Parceria escola-universidade

Vale ressaltar, que aos professores acolhedores da Rede Municipal de Rio Claro é oferecido um curso de formação continuada que ocorre dentro dos muros da universidade juntamente com a presença de seus estagiários pela docente que orienta a disciplina de estágio. Dentro desse espaço, e durante toda a vivência na escola no período de estágio, fica nítida a relação conflituosa que se estabelece entre a teoria e a prática, o que nos leva a considerar o estágio como condição sine qua non para a formação do futuro pedagogo. Compartilhamos assim, das ideias das autoras Lima e Pimenta (2010), bem como as de Bueno (2007), Sarti (2009) e Tardif (2010), que afirmam que o estágio é um momento indispensável na construção profissional docente, de sua identidade, dos saberes e das posturas. Nesta relação os professores compartilham seus saberes, seus valores e suas experiências, que além de contribuir para a transformação do olhar do estagiário e se fazer fundamental para a formação reflexiva do mesmo, acarretam a auto-reflexão da prática docente do professor parceiro. Durante as atividades de estágio, professores experientes no magistério e estagiários se encontram, convivem na escola e na universidade e partilham dentre os aspectos relativos à docência: suas angústias, suas conquistas, suas esperanças e desejos.

4. O lugar do estagiário

Apesar da experiência se fazer outra quando narrada, sempre em sua constituição ficam nossas percepções e sentidos produzidos. Assim na vida-experiência-narrada: ontem aluna, de repente professora. O estágio enquanto gerador de turbilhões. Turbilhão de sentimentos, angústias, inseguranças, medos, e tudo isto bem compartilhado. Observar, registrar, analisar – são processos relacionados à mobilização das operações cognitivas, deste modo, o estágio é um componente fundamental do processo de formação, já que é o momento em que ocorre por um período de tempo estabelecido, a transição de aluno (em formação) para professor. Percurso tortuoso, nos quais os desvios se tornam práticas diferentes e possíveis.

Além disso, é nesse momento de pré-profissionalização (espaço vivenciado no estágio) que dar-se-á início a uma postura, um modo de pensar, proceder e de se arquitetar como profissional. É na escola o lócus que o graduando poderá vivenciar a organização escolar, rotina, conflitos, rivalidades, hierarquização, entre outros aspectos exposto por Perrenoud (2002) ao dizer que,

A organização escolar atribuiu aulas aos professores e aos alunos, concede-lhes um espaço e recursos materiais, dá-lhes direitos e obrigações, impõe-lhes regras de condutas, modelos de referência, métodos de trabalho, normas de avaliação, horários. A organização põe a funcionar um sistema de controle sobre a conformidade das responsabilidades de cada um e prevê eventuais sanções, tanto para os professores como para os alunos. O todo é enquadrado por uma estrutura hierárquica em patamares, que se apóia cada vez mais em serviços especializados (gestão de pessoal e dos equipamentos, elaboração das didáticas e dos meios de ensino correspondente, formação dos professores) (PERRENOUD, 2002, p.32).

Ressaltamos, que nosso encantamento nesse processo de exploração do ambiente escolar ocorreu devido a dedicação da docente guiadora deste processo, teve a preocupação de organizar um estágio no qual fosse possível de fato experimentar a prática docente, conseguindo de forma peculiar, ou melhor de forma “áurea”, ensinar a teoria e auxiliar nossa prática possibilitando assim uma trajetória e ação pedagógica transformadora e mágica.

5. Relatos que encantam e caminhos que afloram⁵

Primeiro encantamento...

“Dia 12 de setembro de 2012, as crianças chegaram à sala de aula, deixaram suas mochilas e as monitoras as levaram para a sala de vídeo, pois haveria reunião de pais. Acompanhei a reunião como solicitado pela professora responsável pelo maternal, ela iniciou a reunião impreterivelmente a as 7h30, pois como ela mesma disse já tinha combinado com os pais o horário.

5 - Os relatos acima são recortes do relatório de estágio que compreende o período realizado na educação infantil do município de Rio Claro – no caso instituições localizadas na periferia do município. As crianças atendidas pela educação infantil tem de 0 a 5 anos de idade.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Então, apresentou o planejamento trimestral aos pais e as habilidades que estava trabalhando, quais eram os objetivos a serem atingidos até o final do semestre, após falou da importância da continuidade do trabalho com a Pitica em casa, frisou também a importância da leitura realizada pela família.

Pitica é uma boneca que diariamente passeia na casa de alguma criança, a coordenadora explicou que a Pitica agora cresceu, no primeiro semestre a boneca era bebê, então as crianças trocavam a fralda, davam mamadeira, banho etc. A boneca foi viajar por um período, e para marcar a volta da boneca, um dia eles apertaram a campainha e as professoras começaram a questionar quem seria que estaria visitando a creche, então foram até o portão ver, quando lá chegaram era a Pitica que voltava de viagem.

A coordenadora brincou que a reação das crianças não foi a esperada, uma vez que, quando viram a boneca eles não a reconheceram, afinal ela tinha crescido, agora a mochila da boneca acompanha, roupas para serem trocadas, um livro para que se faça a leitura a Pitica e um caderno de registro para que os pais escrevam como foi o visita da Pitica.

A monitora então pegou o caderno de registro que acompanha a Pitica e leu alguns dos relatos escritos pelas mães, pais e/ou responsáveis das crianças da passagem da boneca por suas casas, algumas histórias emocionam, uma vez que as crianças tratam a Pitica como parte da família, apresentando aos animais de estimação e até aos familiares como avós, madrinhas, primas. A Pitica também vai passear, e as crianças se preocupam em dar comida, escovar os dentes, colocar a boneca para dormir e cobrir para que ela não passe frio durante a madrugada.”

Segundo encantamento...

“Agora todos em seus lugares! Entrego-lhes uma folha com três divisões e digo que deveriam criar modos de desenhar uma música. Esta é mais uma das atividades que tomei conhecimento durante a participação em uma oficina de musicalização infantil. As crianças não ficaram surpresas, pois estão acostumadas há a representar pelo desenho tudo o que fazem ou ouvem. Porém, de propósito levei duas músicas em outros idiomas - inglês e francês - e uma instrumental.

Enquanto as músicas são reproduzidas no rádio as crianças devem desenhá-las, de modo que cada uma seja desenhada em uma parte da folha, isto facilitará a conversa sobre as sensações que se seguirá. Procuo estar atenta aos comentários das crianças e durante a atividade faço várias perguntas sobre o porquê deles estarem desenhando determinado objeto ou animal. Os resultados são surpreendentes! Durante a primeira música, que era a calma, os pequenos desenharam corações, pássaros, pessoas e ondas. Quando questionados responderam: “Desenhei porque meu coração ficou batendo”; “Ah... Eu senti pássaros”; “São as pessoas que estão ouvindo o show”. Em seguida coloquei a música agitada e todos dançaram enquanto desenhavam. Observei desenhos de homens, de guitarras, baterias, rádios, câmeras fotográficas e as crianças diziam estar ouvindo rock. Depois com a música melodiosa surgiram mais desenhos de coração, de mulheres e de bailarinas. Algumas falas das crianças: “Desenhei um menino, pois é menino que gosta de rock”, “Ouvi guitarras e baterias”, “Desenhei a câmera porque no show tiramos fotos”, “Menina? É uma menina que está cantando”, “Desenhei o rádio porque a música sai dele”, “Vi uma bailarina dançando, por isso desenhei”.

A atividade foi simples, mas trouxe muita riqueza. As crianças se permitiram desenhar aquilo que não pode ser representado à primeira vista, assim tiveram que utilizar as mais diversas estratégias: a memória, a identificação dos instrumentos, a identificação do timbre masculino e feminino, a listagem dos objetos que são próprios dos espaços onde acontecem eventos musicas. Além de explorarmos a escrita musical reproduzindo os primeiros movimentos que segundo a história da música deram origem as partituras oficiais; foi possível trabalhar a diferenciação dos estilos musicais e a representação das sensações.

Por as crianças estarem confundindo a estilo Blues com o Rock, resolvi, com o auxílio da professora, colocar mais duas músicas – uma de cada estilo – para tentar uma diferenciação. Bagunça total! Ao som de um rock super pesado todos os alunos se levantaram da cadeira e começaram a pular e gritar. Com a permissão da professora deixei a música rodar até o final, depois coloquei o Blues e outros dois estilos musicais: Forró e Samba.”

Terceiro encantamento...

A imagem abaixo diz mais do que palavras e revela a magia, o encantamento da arte de ensinar. Apesar de inúmeras dificuldades encontradas pelo caminho, foi durante o estágio que ocorreu a sensação de satisfação, grande contentamento ao poder ver e entender como é possível ensinar a partir das brincadeiras e fazer com que o educando tenha gosto, prazer em aprender, queira participar e se sinta parte das atividades cognitivas.

FIGURA 1- CRIANÇAS REALIZANDO ATIVIDADE DE



Conforme mostra na imagem acima, neste dia foi trabalhado o conhecimento físico com os alunos, “perguntei se eles gostavam de magia e quem gostaria de fazer uma, todos ficaram felizes e curiosos para saber como seria e o que seria. Para realizar esta atividade foi colocado na grama uma mesa da sala, algumas cadeiras, tapete da sala para as crianças sentarem, uma vasilha com água, um detergente líquido (com cor vermelha), cartola, varinha mágica, 25 suporte para fazer bolinha de sabão e 25 copos plásticos para distribuir o líquido (água com detergente). Primeiro fiz sorteio de um nome de uma criança para tentar fazer bolinha só com a água, sem o sabão e eles virão que não deu certo. Nesse

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

momento, apenas uma criança disse que precisava colocar o detergente. Então disse que faríamos o teste, peguei outro nome e a criança foi colocar o detergente, misturou e tentou fazer a bolinha e conseguiu, então chegamos a conclusão que só com água não conseguiríamos fazer as bolinha de sabão. Após a mágica distribui um pouco em cada copo para que cada um pudesse tentar fazer a bolinha, e entreguei o suporte que foi confeccionado com canudo e fio de varal”.

Durante a atividade foi possível notar o interesse de todas as crianças em querer participar e seu envolvimento. É muito gratificante para o educador ver seu educando descobrir, conhecer e aprender como foi o caso quando eles perceberam que apenas com água não é possível fazer as bolinhas tão esperadas e ficaram pensando, elaborando hipóteses de como poderiam fazê-las. E o momento que descobrem, deixam transparecer sobre suas faces sorrisos de realização, contentamento por ter conseguido, expressão e sentimentos que não tem preço.

6. Conclusão, ou “Fim de papo”

Segundo Paulo Freire, o maior educador brasileiro, em seu poema “A escola” diz que o ambiente educacional não se trata somente de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Para ele escola é sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, se alegra, se conhece, se estima. Nessa proposta de estágio somos gente vivenciando o tornar-se professor, somos, portanto, gente que aprende, que experiencia, que ensina, que acerta, que erra, que pesquisa, que inventa, que reflete, que dá forma ao “olhar pedagógico” e principalmente gente que educa.

Neste contexto, todo medo, angústia, insegurança transformam-se em laços de amizade, afetividade e principalmente companheirismo, ficando nítido que o trabalho em equipe faz total diferença na educação, assim como a troca de experiências e ideias. Portanto, outro estágio é possível, um estágio que tenha realmente significado ao graduando (em formação) e ao professor, um estágio que possibilite troca de experiências e que de fato produza saberes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Sem palavras para definir a importância desse estágio na nossa formação, portanto, parafraseando o “Fala (outra) escola”, outro estágio é possível.

Referências

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial Da União, Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial Da União, Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. São Paulo: [s.n.], 2007.

PAIM, Andréa Coelho. A falta de vivências motoras em crianças de zero a dois anos e o seu desenvolvimento subsequente in Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: realizado em águas de Lindóia de 09 a 14 de novembro de 2003 / organizadores: Mucio Camargo de Assis, Orly Zucatto Mantovani de Assis. Campinas, SP: Graf. FE; R. Vieira, 2003.

PAIM, Neiva Coelho. O conceber, o nascer, o permanecer in Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PRO-EPRE: realizado em águas de Lindóia de 09 a 14 de novembro de 2003 / organizadores: Mucio Camargo de Assis, Orly Zucatto Mantovani de Assis. Campinas, SP: Graf. FE; R. Vieira, 2003.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Editora: Porto Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª edição, Cortez, 2000.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. Estágio e Docência. Cortez: São Paulo, 2010.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. Educ. Rev. v.25, n.2, .2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VINHA, Telma. A linguagem do educador, p. 263,329, in, O educador e a Moralidade Infantil. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, Telma. Os trabalhos diários, p. 179-227, in, O educador e a Moralidade Infantil. 1ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2000.

Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet

Lucianna Magri de Melo Munhoz¹
GEPEC –UNICAMP
luciannamagri@hotmail.com

Resumo: O presente artigo pretende apresentar os caminhos percorridos por uma professora/pesquisadora em sua dissertação de mestrado sobre a contribuição da escrita docente para a formação profissional de professores. Para tanto, a pesquisa apresenta a Pedagogia Freinet e o Movimento de Professores iniciado por Freinet no início do século XX. Esse Movimento está presente em mais 47 países por todo mundo e faz da escrita de seus integrantes a sua base de sustentação e permanência por tantos anos.

Palavras-chaves: Escrita. Escrita-docente. Pedagogia Freinet. Formação de professores.

Abstract: This paper presents the paths taken by a teacher / researcher in his dissertation on the contribution of the writing staff of the professional training of teachers. Therefore, the research presents Pedagogy Freinet and Movement Teachers started by Freinet in the early twentieth century. This Movement is present in more 47 countries throughout world and makes of writing of their members to its support base and permanence for so many years.

Keywords: Writing. Written teaching, Pedagogy Freinet. Teacher training.

1 - Professora do Programa de Pós-Graduação do UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Campus São José – Campinas/SP. Mestre da Faculdade de Educação da UNICAMP, membro do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e militante do movimento internacional Freinet.

1. A escrita docente como tema de pesquisa

O presente artigo pretende apresentar os caminhos percorridos por uma professora/pesquisadora em sua dissertação de mestrado sobre a contribuição da escrita docente para a formação profissional de professores.

Tanto as dissertações de mestrado quanto as teses de doutorado devem seguir as exigências da monografia científica. Sendo assim, duas perguntas são essenciais para a sua realização: “o que?” e “por quê?”

E, sendo pesquisadora integrante do Gepec (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada) da Faculdade de Educação da Unicamp, no qual a prática cotidiana do professor encaminha muitas de nossas pesquisas, faço-me agora, uma terceira pergunta que se soma às outras: “para quê?”. Para que estudar a escrita docente? Qual a contribuição deste estudo para os professores de educação básica, principalmente os professores de escola pública?

Na introdução deste estudo, relato várias queixas feitas sobre a realidade da escola atual. Sabemos que muitas delas dizem respeito à forma como os governantes administram a educação pública no Brasil e outras recaem sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Na década de 1990, alguns pesquisadores, como SHON (2000), ZEICHENER (1997) e ELLIOT (1998), deram início a uma nova abordagem para a formação docente. Nesse período, muitos conceitos foram criados e hoje fazem parte do vocabulário da maioria dos professores, como professor pesquisador, professor reflexivo, pesquisa-ação. Não irei aqui fazer uma análise aprofundada desses autores, já que minha intenção é mostrar como seus trabalhos contribuíram para uma nova compreensão da formação docente. Uma observação que fazemos atualmente é de que esses estudos privilegiavam a reflexão e a ação numa perspectiva individualizada. Estudos atuais, como os de CANÁRIO (2006) e TARDIF (2008), mostram que a formação docente deve ser uma proposta coletiva entre pares e que a escola necessita ser, para os profissionais da educação, um espaço de aprendizagem.

Sendo assim, este espaço onde se aprende também é o espaço onde se produz conhecimento. Por isso, este conhecimento deve ser valorizado, legitimado e, portanto, registrado. O profissional mais indicado para escrever sobre a escola é aquele que trabalha em seu interior todos os dias.

CANÁRIO (2006) diz que, para que a escola que temos hoje tenha futuro, é preciso que ela seja um lugar onde se aprende pelo trabalho e não para o trabalho, que se adquira o gosto intelectual de aprender e, por último, a exercer o direito à palavra. Vale lembrar que estas premissas devem ser garantidas tanto para os alunos quanto para os professores, pois todos são produtores de saberes.

Para NÓVOA (1992), a formação docente deve abarcar três dimensões. O desenvolvimento pessoal, que leve o professor a ser crítico e ler o mundo que o cerca; o desenvolvimento profissional - a troca experiências entre pares - que promova a emancipação profissional e a consolidação de uma classe que é autônoma na produção de seus conhecimentos e princípios; e, por último, o desenvolvimento organizacional, para que os docentes estejam cientes de sua atuação nas decisões coletivas e institucionais.

Dentro desta perspectiva, o Movimento Freinet se enquadra nestas três dimensões de formação, pois promove a pesquisa, a produção de saberes, a troca de experiências e uma rede de apoio para que seus integrantes não se sintam solitários em seus ofícios.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

2. O encontro com Freinet

Conheci Freinet numa disciplina da graduação e logo fiz estágio e fui trabalhar numa escola que a utiliza. Quanto mais fui me aprofundando no conhecimento desta teoria e vivenciando sua prática de sala de aula numa escola em Campinas que utiliza a Pedagogia Freinet, mais necessidade senti de conhecer as origens deste pensamento pedagógico.

Uma vez tendo participado desta prática pedagógica, não foi mais possível voltar e reproduzir o modo escolar que muitos de nós vivemos em nossos tempos de educação tradicional.

Nesta escola éramos incentivados a escrevermos dois artigos por ano sobre as nossas práticas pedagógicas.

A escrita dos artigos era para nós um instrumento de cooperação mútua, utilizado também para suscitar nossas discussões em reunião ou uma leitura individual. Porém, acima de tudo, a escrita semestral desses artigos nos permitia nos experimentarmos como autores, pois, como podemos dizer aos nossos alunos para serem autores se também não vivenciamos isto? Dentro dessa escola - freinetiana - os professores eram convidados e incentivados a serem autores.

Os textos dos professores eram reunidos em cadernos chamados de "Tateios e Reflexões Pedagógicas". Neles encontramos relatos de projetos e atividades, bem como outros assuntos que o professor sentisse vontade de abordar. Os assuntos que expus foram bem variados e, de uma forma ou de outra, tentaram responder às inquietações vividas naqueles momentos.

Esses cadernos criavam entre os professores uma relação de reciprocidade e de confiança, pois, afinal, não deixava de ser uma exposição do que faziam e do que pensavam.

No meu caso em particular, as (trans)formações estão presentes em meus artigos que versaram sobre a aprendizagem que ocorre nos mais diferentes espaços e tempos da escola: o estabelecimento das regras para o convívio em grupo; a diferença entre autoridade e autoritarismo do professor; a narração de um projeto que envolveu os alunos; a discussão sobre conhecimento em rede; o caminho que se faz do senso comum ao conhecimento elaborado; sobre os PCNs; alunos especiais e como a relação com essas crianças me modificou; a influência da mídia na vida das crianças e das famílias; sobre alunos que me marcaram e que marquei. Em todos esses artigos, há sempre a reflexão e a busca de algum espelho, em que eu visse a minha imagem refletida, a minha identidade.

Por estar completamente envolvida por esta pedagogia, que também é conhecida por Pedagogia do Bom Senso, decidi investigá-la mais a fundo para, assim, compreender melhor o grupo de professores do qual fazia parte e assim viajei para o país onde tudo começou.

3. Os estágios na França

Em 2004, embarquei para a França, fiz estágios, por três meses, em salas de aula, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental - sempre em escolas públicas, tanto na região central de Paris, quanto na periferia, assim como na cidade de Rouen, que fica na Normandia, norte da França.

Outra oportunidade que tive foi de poder participar da edição da revista, J Magazine, voltada para a Educação Infantil. De 17 a 21 de maio de 2004 participei do comitê de redação da revista infantil chamada J Magazine. Ficamos

hospedados em uma belíssima casa de campo na cidade de Hostens, região de Bordeaux. Essa casa foi alugada pela PEMF, editora administrada pelos professores do Movimento da Escola Moderna da França.

A revista apresenta matérias escritas por crianças e professores em salas de aula espalhadas por todo país. Fazem parte de seu conteúdo: culinária, poesia, história em quadrinhos e pesquisas. Os materiais são enviados através do correio ou e-mail para os professores coordenadores de cada seção da revista. Esse professor é responsável por todo o processo de recolhimento, avaliação e encaminhamento para o comitê. Para isso, ele elabora um roteiro explicando como se deve proceder para enviar os materiais, qual deve ser o tamanho do texto e a resolução das imagens. Nesse mesmo impresso também consta uma ficha de inscrição para os professores que se interessarem em receber produções de outras classes para serem lidas e avaliadas por seus alunos. Estas considerações são devolvidas ao professor responsável da seção, que faz um levantamento das matérias mais apreciadas pelas crianças em sala de aula e, só então, elas são selecionadas para serem encaminhadas ao comitê de edição das revistas.

Duas vezes por ano os responsáveis por cada área se reúnem em comitês para montarem as revistas que, ao ficarem prontas, retornam para as mãos das crianças e professores que estão nas salas de aula.

Fui convidada a participar de um grupo que fazia seleção e recomendação de livros infantis. Os professores recebem sugestões de livros que foram previamente lidos e escolhidos pelas crianças nas escolas. A revista é organizada por professores adeptos ao Movimento da Escola Moderna. Na verdade, as crianças produzem os materiais da revista e os professores se reúnem para organizá-los em forma de revista.

Ao participar dos encontros, estágios e oficinas por toda a França, tive a oportunidade de ter acesso a diversos materiais impressos, desenvolvidos pelos professores do ICEM. A lista que segue abaixo é apenas uma amostra destas publicações, pois certamente a quantidade é bem maior.

Esta lista nos dá uma ideia do materialismo escolar idealizado por Freinet e nos mostra que a materialização de nossas concepções pedagógicas desperta em nós o orgulho de sermos autores de nossos materiais de trabalho, chamados por Freinet de ferramentas de trabalho. Para ter acesso às revistas elaboradas pelo ICEM não é necessário ser integrante do Instituto, pois elas podem ser adquiridas através de livrarias ou pelo sistema de assinatura.

Também colaborei na edição de um jornal voltado para os professores da Educação Infantil do Movimento. Além de ajudar em sua edição, pude também escrever dois artigos: um sobre a forma como usávamos o Livro da Vida na Escola Curumim e outro sobre como cada classe escolhia um nome para a turma.

Quais são, porém, os mecanismos de resistência deste Movimento? Como a escrita docente colaborou com a permanência deste grupo por tantos anos?

Depois de finalizada esta atividade, fomos almoçar e, mais uma vez, o espírito cooperativo autogestionário se fez presente.

Em minha estadia na França, acompanhei também a edição de um boletim pedagógico Chantier Maternelle, do ICEM, destinado aos professores da Educação Infantil. A coordenadora deste canteiro de trabalho era Muriel Quoniam, que, junto de mais seis professoras, é responsável pela edição desse periódico. Nenhuma delas morava na mesma cidade, por isso organizavam-se e comunicavam-se por e-mail.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A correspondência eletrônica agiliza muito o processo de composição do exemplar, já que, desta forma, os coordenadores de cada coluna recolhem os textos enviados pelos professores filiados ao ICEM e, em seguida, os socializam entre os integrantes responsáveis pela publicação, para então escolherem por votação. A publicação se divide basicamente em seis colunas permanentes. São elas:

- Editorial.
- Repères: artigos.
- Sur Le ouaibe: publicação de um assunto discutido na lista e discussão da internet.
- Relatos de práticas de sala de aula.
- Relatos de práticas em escolas.
- Debates.
- Informativo sobre cursos, encontros, estágios e congressos.
- Sugestões de livros para adultos e crianças.

Para a realização do boletim, os professores encontram-se a cada três meses numa reunião geral e nela decidem quais serão os temas para os próximos números. Aproveitam a ocasião para ficarem a par das finanças da tesouraria da revista, pois os exemplares circulam entre os professores do ICEM através de assinatura. O valor pago é apenas para cobrir as despesas com os materiais. Ninguém recebe nenhuma quantia em dinheiro para executar este trabalho - todos são voluntários.

4. O que aprendi com a escrita docente do Movimento Freinet

Diante da grande variedade de publicações podemos considerar que a escrita desses professores teve papel decisivo para a permanência movimento até os dias de hoje. É neste sentido que Anne Marie Milon Oliveira nos chama a atenção para o materialismo escolar.

A produção escrita do ICEM faz parte do que Freinet chamava de “Materialismo escolar”. O materialismo escolar tem uma perspectiva mais ampla, embora englobe sem dúvida a questão da produção escrita. O que Freinet entendia por “materialismo escolar”, em oposição à pedagogia tradicional, idealista, tem por base dois conceitos marxistas: o trabalho é o grande princípio educativo e os homens são formados mediante suas circunstâncias. Nesta perspectiva, belas declarações idealistas não significam nada se não forem mudadas materialmente as condições de sua realização. Em outras palavras, o fato de Freinet introduzir o prelo na sua sala de aula (condição material que muda toda a estrutura, a geografia deste espaço, introduzindo nele o trabalho cooperativo e produtivo) tem um impacto muito maior na aprendizagem do que todos os discursos que propõem que o aluno seja “sujeito do processo educativo” sem, contudo, mudar em nada a estrutura material da classe. A materialidade (o que Freinet chamava de técnicas e ferramentas de ensino) é a condição que o professor se dá para traduzir em realidade suas intenções. (OLIVEIRA, 2009,p.45)

O movimento iniciado por ele seja de Pedagogia Freinet, pois logo que deu início a suas empreitadas pedagógicas, o jovem professor começou a divulgá-las, e, com isso, surgiram as correspondências com seus pares. Pares estes, que testaram, adaptaram e deram retorno das ferramentas criadas por seu autor, o que fez com que essas ferramentas fossem ganhando novos significados. Isto é, não podemos considerar sua pedagogia como a obra de um homem só, fechada e acabada para seus integrantes. Ela é definida como “Pedagogia em Curso”. Por este motivo, Freinet não gostava de usar a palavra método. Ele preferia as palavras técnica ou ferramenta, dando a noção de que é sempre um processo em construção, nunca acabado.

Por ser um movimento, está sempre aberto a intervenções de seus integrantes. Desde o início sempre foi garantida a liberdade de e adaptá-la às diferentes realidades sociais, materiais e históricas de cada escola. Freinet propôs a visibilidade da escola e seus atores, sejam eles as crianças ou os professores.

O sentimento de pertencimento a um grupo, o gosto em ser autor e o prazer em ver um livro publicado, como no caso dos professores da Escola Curumim, considerando, ainda, a nossa sociedade, que tem como senso comum tratar como autores somente os escritores consagrados, constituem uma valorização profissional, que legitima o que temos a dizer, que nos somos produtores de conhecimentos. Seguindo os conceitos de Bakhtin, entendo que a autoria implica um posicionamento em relação aos dizeres de outros sujeitos. Como se fossem respostas dos professores aos nossos colegas e alunos, a autores consagrados que já lemos. São posições aos outros dizeres que nos precederam, numa relação de interlocução, já que, ao dizer e escrever, estamos sempre respondendo aos nossos destinatários. (BAKHTIN, 2003)

PRADO e FERNANDES (2009) revelam que a autoria é sempre uma escolha em relação à forma, um posicionamento aos seus interlocutores. Assim, a resposta dada não pode ser dissociada das condições de produção em que foi escrita.

Em nosso meio escolar não é fácil encontrarmos profissionais que se sintam seguros em publicar suas reflexões a respeito da prática docente.

O quanto esses professores produzem, ao promoverem reuniões, cursos, congressos, encontros, estágios; como se sentem seguros e preparados, principalmente porque não encaram esses conhecimentos de forma hierarquizante, já que as trocas ocorrem num sistema de parceria, deixam muito claro por quê, para quê e para quem escrevem.

CUNHA e PRADO (2007) nos ajudam nesta compreensão, ao defenderem que o discurso do professor-pesquisador é precioso para a compreensão de sua atuação profissional, como também da realidade na qual se insere. O exercício da escrita/pesquisa traz com ela questionamentos que ampliam os horizontes de possibilidades de ser professor:

Sua pesquisa é valiosa para a comunidade de professores, alunos, gestores, políticos, que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade do universo da escola e também para os/as professores(as)-pesquisadores(as) da escola básica, na medida em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com, sobre e a partir da escola. (idem, 2007, p. 42).

Constantemente nós, professores, somos questionados por diversos setores da sociedade a respeito de nosso trabalho. É comum, a partir dessas colocações, surgirem modismos que parecem ter a solução de todos os problemas da educação. Com a escrita docente não é diferente. Contudo, é inviável querer que os professores escrevam sobre

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

suas práticas se eles trabalham o dia todo, muitas vezes em mais de uma escola, se não têm tempo nem para planejar o trabalho do dia seguinte. Por isso, dizer que o professor tem que escrever, sem olhar suas condições de trabalho, se uma injustiça.

A escrita docente não deve ser entendida como “a salvadora da educação” nem como mais um modismo teórico, sem aplicabilidade prática. Ela deve ser compreendida como um instrumento de autoconhecimento, de reconhecimento e de produção de sentidos para aqueles que decidem utilizá-la, sem obrigatoriedade e rigidez. No entanto, para que ela se desenvolva de maneira instigante e produtiva, para que haja essa projeção (PRADO, 2003), retomo as palavras de (LARROSA, 200, P:154), “é preciso garantir espaço para conversar e tempo para pensar”. Isto só ocorrerá, portanto, se não desistirmos da luta coletiva por melhores salários e condições de trabalho. Assim, não podemos separar “uma coisa da outra”, precisamos lutar por tempo e espaço para pesquisarmos e, ao pesquisarmos, garantiremos nosso tempo e espaço.

Essas mudanças, porém, só acontecerão quando os professores compreenderem que esta luta não é individual, mas coletiva, quando vencerem o isolamento físico de suas salas em relação a seus colegas, que nem sempre são considerados pares.

Este é o momento de nós, professores-pesquisadores, nos tornarmos leitores de nós mesmos. O exercício da escrita nos permite superar o nível do desabafo oral e nos leva a um estágio mais avançado de elaboração sobre o nosso trabalho pedagógico, no qual procuramos saídas antes não pensadas. Também nos proporciona um sentimento de empatia e cumplicidade entre nossos pares ao nos tranquilizarmos em saber que outros professores também encontram dificuldades parecidas com as nossas no cotidiano das salas de aula.

Nos encontros em que participei na França, pude observar que nossas dúvidas e questionamentos parecem fazer parte da profissão docente, mas percebi que não ficam apenas “na reclamação”, “na ladainha”. Assim que detectam um problema, organizam-se para materializar soluções e, ainda que não acertem, continuam tentando. Ou seja, saem do discurso e vão para a prática e retornam, produzindo novos discursos, com novas reflexões sobre as práticas realizadas.

A aprendizagem que fica ao ser membro de um movimento de professores internacional é de não estamos sozinhos e de que só encontraremos a saída, ou melhor, saídas, na coletividade, já que é em grupo que nos reafirmamos e resistimos aos percalços do cotidiano.

Com as mãos na massa, produziram revistas de educação, de artes, revistas que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio. Neste ininterrupto movimento de produção escrita dos professores, ocorre a descoberta da escrita, enquanto manifestação de autonomia e autoria:

Acredito que um razoável domínio das regras gramaticais e uma fluência na escrita (o que se adquire praticando...) são importantes para o professor. Como encorajar seus alunos a viver uma aventura que ele mesmo não viveu? (WARSCHAUER, 1993, p. 64).

Seríamos incoerentes se não concordássemos, enquanto professores, com a afirmação da autora, pois, para termos alunos autônomos precisamos de professores autônomos.

Creio que devemos nos debruçar sobre a produção dos professores e aprender com suas narrativas um pouco

mais sobre nós mesmos e sobre o outro, numa relação de troca entre pares que dividem as mesmas questões de existência, ou seja, existir e resistir.

É neste sentido que o exemplo deste grupo de professores, que se organizam através da escrita, poderá servir como uma referência, quiçá, um modelo, para que outros se arrisquem e consigam manifestar a própria voz, ou melhor, lápis, caneta e teclado, a tantos professores que se encontram angustiados e isolados entre as paredes de suas salas de aula...

E foi essa provocação que me fez pensar sobre a escrita como forma de resistência, que se materializa através do domínio da tipografia, como uma maneira eficaz de se inscrever na história, através da documentação de uma categoria profissional que resiste e re-existe.

Assim, espero ter justificado e explorado esta minha escolha, a possibilidade de dar visibilidade à profissão docente, acreditando que, para haver visibilidade, são necessários a experiência do vivido em sala de aula e o registro em suas mais variadas formas, além da reflexão com os colegas, a comunicação e as consequências reais dessa iniciativa.

O sentimento que fica nos professores que se permitem tornarem-se autores resgata para a classe docente o orgulho perdido há muito tempo em ser professor. A autoria torna a obra das crianças e dos professores visível, como bem descreve Ítalo Calvino, em suas palestras para Harvard, sobre as seis propostas para o próximo milênio. CALVINO (1999) diz que a literatura, com seus meios específicos, pode nos dar, dentre outras possibilidades, a autovisibilidade.

Seja como for, todas as “realidades” e as “fantasias” só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfos obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos ou maiúsculos, de pontos, vírgulas, de parênteses; páginas inteiras de sinais alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto. (idem, 1999, p. 114)

No entanto, este momento de expressão não deve se restringir ao simples desabafo, pois as palavras ditas perdem-se com o tempo e as escritas podem garantir a permanência das ideias. A escrita nos torna visíveis.

RUI CANÁRIO (2005), pesquisador português, no livro “Porque escrever é fazer história”, destaca os méritos para a publicação das escritas de professores.

O primeiro mérito exposto é o fato de essa publicação tentar aproximar pesquisadores, formadores e professores de mundos ainda muito distantes, mas que, a partir da ótica Freinet, poderiam estar juntos, já que dentro do Movimento todos podem ser pesquisadores, formadores e professores. Canário diz que estes três grupos de profissionais devem unir-se a partir da ação educativa, e assim desencadear reflexões e outras ações, deixando de lado o olhar que aponta e condena, dando espaço para a escuta atenta e compreensiva de quem está do mesmo lado.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

O segundo mérito do livro consiste, nas palavras de Canário, na noção de rede e reversibilidade.

A primeira é a noção de rede, o que implica construir dispositivos de formação baseados na explicação e troca de experiências, instituindo processos de comunicação e aprendizagem entre pares. A segunda noção é a da reversibilidade de papéis entre todos os implicados no processo educativo, ou seja, todos aprendem com todos, verificando uma circularidade entre aquilo que fazem os pesquisadores, os formadores, os professores e os alunos. (idem, 2005, p. 12).

O movimento de professores criado por Freinet é um exemplo bem-sucedido de rede de professores, que propõe aos seus integrantes que divulguem suas conquistas e dificuldades com o propósito de formarem uma rede solidária de interlocutores, para que possam acolher e compartilhar seus desafios. A reversibilidade dos papéis, contribui para a formação de todos como intelectuais orgânicos e dirigentes do movimento.

O terceiro é dar a palavra aos que utilizam a escrita como ferramenta de construção e pensamento da prática docente. Canário cita Freinet ao dizer que não se pode formar escritores sem ser escritor. Sendo assim, para o professor compreender o processo de aquisição de escrita, também precisa vivenciar o mesmo processo, pois não há como formar sem se formar.

Sabemos também que não será a escrita docente a solução de todos os problemas da educação, mas também sabemos que o ensino só apresentará bons resultados quando for pensado e planejado por seus atores - professores e alunos - para que se tornem, então, autores.

E o quarto, e não menos importante, mérito é o profissionalismo dos professores, que pode se concretizar através da escrita de nós mesmos, da escrita de nosso dia a dia, que, aos poucos, vai constituindo modos de ser e de fazer. Esses modos precisam ser registrados, para que existamos enquanto profissionais especialistas em educação.

A tecnologia deve ser encarada como um grande aliada, pois é uma forma rápida, acessível para muitos professores, e bem mais econômica do que publicar um livro ou revista, como também bem mais democrática ao acesso e uso. Hoje em dia, vemos em todas as áreas da produção humana profissionais variados divulgando, discutindo, criando, reinventando suas profissões através da Internet, em blogs, vídeos, fóruns, chats de discussão.

Para a nossa profissão, que ainda é tão invisível, as novas tecnologias de informação e comunicação (Tics) são um caminho possível e imprescindível para nossa permanência e atualização entre as novas gerações. Esta nova forma digital de se relacionar como o mundo e com o conhecimento tem empurrado a escola para um precipício, pois sua legitimidade tem sido questionada a todo o momento: como um jovem, que passa horas de seu dia numa lan house, se concentra numa aula expositiva e avaliações tediosas?

Canário (2005) nos relembra as palavras de Pennac dizendo que devemos ser mais do que guardiões de nosso tempo; devemos ser passadores de conhecimentos práticos para as próximas gerações; devemos deixar o nosso legado.

Referências:

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Petrópolis: Vozes, 1997.
- BULLETIN DU CHANTIER MATERNELLE DE L'CEM PEDAGOGIE FREINET. Ano 5, n. 18, 2003.
- CANÁRIO, Rui. Prefácio Rui Canário. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo;
- SOLIGO, Rosaura (orgs). Porque escrever é fazer história. Prefácio Rui Canário. Campinas, São Paulo: Gráfica FE, 2005.
- CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Percursos de autoria, exercícios de pesquisa. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios. Campinas: Alínea, 2007.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). Pedagogia Freinet: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 1996.
- ELIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.) Cartografias do trabalho docente. Professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998. p. 137-152.
- FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). Palavra de professor (a) – Tateios e reflexões da prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- FERREIRA, Gláucia de Melo. Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano da escola como formação continuada. Dissertação de mestrado. Unicamp, FE. Campinas: 2004.
- FREINET, Célestin. A educação do trabalho. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Estampa, 1976.
- _____. O jornal escolar. Lisboa: Estampa, 1976.
- _____. O método natural. Lisboa: Estampa, 1977.
- _____. O método natural de gramática. Lisboa: Dinalivro, 1978.
- _____. Para uma escola do povo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. Texto livre. Lisboa: Dinalivro, 1973.
- FREINET, Elise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- _____. Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. “A crítica crítica” na condição de quietude do conhecer ou a “crítica crítica” conforme o senhor Edgar. In: _____. A sagrada família ou a crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes. Trad. Marcelo Backes.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, p. 29-67.

MELO, Lucianna Magri de. A criança é da mesma natureza que o adulto. In: *Tateios e reflexões pedagógicas*, n. 7, Campinas, (mimeo) 2000.

MELO, Lucianna Magri de. Entrelaçando conhecimento, construindo saberes. In: *Tateios e reflexões pedagógicas*. Campinas, n. 10, (mimeo) 2001.

MELO, Lucianna Magri de Melo. Individuo x grupo. In: Ferreira, Gláucia de Melo (org.). *Palavra de professor (a) – Tateios e reflexões da prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NIZA, Sérgio. A formação no Movimento da Escola Moderna contextos cooperativos e aprendizagem profissional. Lisboa. [s.d.].

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Anne Marie Emilie Madeleine Milon. *O Movimento Freinet: uma rede autogerida?* Redes, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs). *Porque escrever é fazer história*. Prefácio Rui Canário. Campinas: Gráfica FE, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERNANDES, Carla Helena. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de. (org), FERENC, Alvanize Valente Fernandes [et al]. *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet – Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

TARDIF, M & LESSARD, C. (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

REVISTA FREINET/ Associação Brasileira para Divulgação, Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet – ABDEPP/ Freinet. Ano 1, n. 1.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001.

SZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1998, p. 207-236

Escrever é preciso : a função do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola

Lucimar Missias dos Santos Barbosa¹
lusabarbosa@uol.com.br

“Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são (...)”

Clarice Lispector

Resumo: O presente trabalho “Escrever é preciso: a função do registro do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola”, aborda sobre o como ocorre a condução pela Coordenadora dos registros que realiza em seu Diário de Coordenação, com relação aos aspectos quantitativos e qualitativos referente as hipóteses de escrita em que os alunos se encontram, propondo junto ao corpo docente uma reflexão.

Palavras-chave: sondagem, dados, reflexão.

Write it takes: the function of the registry coordinator teacher as a tool for strengthening training activities in school

Abstract: This paper “Writing is precise: the role of teacher registration coordinator as a tool for strengthening training activities in school”, such as addresses on the driving occurs by the Coordinator of the records in his diary that performs coordination with respect to quantitative and qualitative aspects concerning the writing hypothesis in which students are proposing with the faculty reflection.

Keywords: survey, data, reflection.

1 - Pedagoga. Professora Coordenadora da Escola Estadual Rosentina Faria de Syllos.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Introdução

Desempenho há dez anos a função de Professora coordenadora na escola EE Professora Rosentina Faria Syllós. Desde que iniciei nessa função tenho a preocupação de acompanhar mais de perto os alunos não alfabéticos, pois para se tornarem alfabéticos é preciso auxiliá-los no processo de construção do conhecimento, para tanto, a estratégia necessária para o aluno se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. ¹ Pedagoga. Professora Coordenadora da Escola Estadual Rosentina Faria de Syllós.

Portanto, preciso estar acompanhando quais atividades de leitura e escrita são oferecidas para os alunos e com quais são as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor para os alunos avançarem sem seu conhecimento.

O que me impulsiona em acompanhar os alunos não alfabéticos e que não sejam esquecidos pelos professores em sala de aula, assim acompanho o avanço ou não dos mesmos e auxilio os professores a desenvolverem ações pontuais para colaborar com a construção do conhecimento dos alunos.

Para desenvolver o acompanhamento utilizo um caderno que eu o chamo de Diário de Coordenação, pois ali registro anotações referentes ao meu trabalho com os professores em ATPCs, observações de sala e dos alunos não alfabéticos em relação a seus avanços ou não. Essa ação tem se revelado muito importante em meu trabalho como formadora no contexto escolar, pois me auxilia no acompanhamento da evolução dos alunos assim como oferece instrumentos para orientar os professores em seu planejamento e intervenções em sala.

Quando atuava em sala de aula tinha um caderno onde anotava os avanços dos alunos, registrava o meu planejamento de aulas, então quando assumi a coordenação continuei a fazer, mas relacionado agora com as ações da coordenação dentro do âmbito de acompanhamento pedagógico.

Especificamente em relação aos alunos não alfabéticos tomo nota da hipótese de escrita que se encontram e como avançaram ou não de uma sondagem para outra. Essas informações são frutos de minha análise dos mapas de classe que as professoras entregam, além de escritas que solicito as crianças em caso de dúvida.

Considero esse diário de coordenação uma ferramenta de trabalho, pois diante da análise das minhas anotações oriento o professor a desenvolver ações pontuais com os alunos não alfabéticos.

“Ao organizar acontecimentos em forma de registro, professores e coordenadores passam a ter uma nova visão de suas práticas pedagógicas, fazendo uma reflexão e até reelaborando novas práticas”.
(Fujikawa, 2006 p. 141)

O cotidiano escolar é dinâmico, assim se ficar apenas com as informações na memória ou mesmo depender do registro do professor pouco crio meu banco de dados para poder apoiar de fato o docente em sua prática escolar.

Esses registros e anotações tem um único leitor, pois a finalidade é fazer uma escrita pessoal que me subsidie nos momentos em que preciso me posicionar junto à direção ou a um familiar ou mesmo com o professor, ou ainda ao planejar uma ação da formação.

Desde o início já mudei muito o conteúdo desse diário e fui buscando uma forma que fizesse sentido para mim. Hoje me organizo da seguinte forma: escrevo praticamente quase todos os dias, pois como o próprio nome diz: diário de

coordenação escreve na escola e muitas vezes levo para casa para refletir sobre as minhas anotações, planejar minhas formações com os professores, ler, reler, ver, o que já foi abordado ou ainda precisa.

Percebo que tanto a mudança de conteúdo como da forma de escrever tem uma relação direta com minha formação. A DE nos oferece 32 horas mensais de formação, sendo 8 horas mensais com a formadora do Programa Ler e Escrever (Renata Frauendorf) e as demais divididas entre EMAI, Língua Portuguesa e as demais áreas do conhecimento com os PCNPs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas – Oeste. Toda essa bagagem de conhecimento contribui para que eu enxergue coisas que antes não via e não considerava como importantes de serem registradas, refletidas, discutidas com minha equipe docente.

A seguir descrevo algumas ações pautadas nesse diário:

REGISTRO DIÁRIO DE COORDENAÇÃO COM O RESULTADO DAS SONDAJENS FINAIS DE 2011

02/02/2011

Resultado da sondagem final de 2011

1ª Cmar	Total de	Nível				
A, B, C, D, E	alunos	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
(2011)	133	03	02	32	11	85
	139	06	24	31	12	67

2ª Cmar	Total de	Nível				
A, B, C, D	alunos	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
(2011)	94	02	0	08	01	82
	91	01	02	04	03	81

3ª Cmar	Total de	Nível				
A, B	alunos	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
(2011)	59	0	01	02	01	55
	60	0	01	02	01	56

4ª Cmar	Total de	Nível				
A, B, C, D	alunos	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
(2011)	118	-	-	-	-	118

4ª Cmar	Total de	Nível				
2011	alunos	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
	20	02	01	02	-	15

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

REGISTRO DIÁRIO DE COORDENAÇÃO DAS INCOERÊNCIAS NAS SONDAgens
REALIZADAS FINAL DE 2011 E INICIO DE 2012

26/02/2012

Incoerências nas sondagens
Comparação do final de 2011 e inical de 2012

2º And C

	2011	2012	
1 Felipe	A	SSV.	} Mariana
2 Yamen	SCV.	SSV.	
3 Samuel	SCV	SSV	
4 Leticia	ALF → ALF		
5 Cloisa	SCV → SCV.		
6 Ana	S.A	S.CV.	
7 Kanan	ALF.	S.A	
8 Guilherme	PS ok	PS ok	
9 Wesley	PS	PS	
10 Jennifer K	S.CV → SCV.		} Carmen
11 Clifer	S.CV.	SSV	
12 Karine	SCV → SCV		
13 Kathleen	ALF.	SA	
14 André	SC.V	SSV.	} Ammy
15 Joao	SCV	SSV	
16 Paulo	SCV	SSV	
17 Samuel	SCV	SSV.	
18 Gustavo	SCV	SSV	
19 Pablo	SCV	SSV.	
20 Abel	SCV → SCV.		
21 Gabriel	SA → SA/ALF.		
22 Hugo	SCV → SCV		
23 Matheus	SCV	ALF	

1. Comparação de sondagens do final do ano – início do ano letivo seguinte

Faço esse movimento no início do ano quando comparo os registros de sondagens do final do ano letivo dos alunos não alfabetizados com a 1ª sondagem do ano letivo seguinte. Essas anotações, por exemplo, já me permitiu constatar que alguns professores tendem a fazer uma análise diferente das escritas dos alunos colocando uma hipótese que não é real, geralmente inferior do ano anterior. Apoiada em minhas anotações consigo evidenciar ao professor a incoerência e assim fazer os ajustes necessários.

REGISTRO DIÁRIO DE COORDENAÇÃO COM O RESULTADO DAS SONDAJENS INICIAS DE 2012

Resultado da sondagem inicial de 2012
10/02/2012

Mapa de sondagem 1º de 2012

Nome	Letras aluno	PS	SSU	SCU	SA	ALF
2A1A	28	23	01	02	01	01
2A1B	30	25	0	03	01	01
2A1C	28	19	01	07	01	0
2A1D	25	16	03	03	02	01
2A1E	28	22	0	04	0	02
2A1A	28	02	11	08	04	03
2A1B	24	03	07	09	0	05
2A1C	28	-	-	-	01	27
2A1D	29	0	03	09	03	14
2A1E	30	01	03	05	03	18
	139	06	24	31	12	67

Preocupação (???) Gado final de 2011

Letras aluno	PS	SSU	SCU	SA	ALF
133	03	02	32	11	85

Nome	Letras aluno	PS	SSU	SCU	SA	ALF
3A1A	29	01	02	04	02	20
3A1B	31	0	0	0	0	31
3A1C	31	0	0	0	01	30
4A1A	30	-	01	0	0	29
4A1B	30	-	0	02	01	27
5A1A	30	-	-	-	-	30
5A1B	30	-	-	-	-	30
5A1C	29	-	-	-	-	29
5A1D	20	02	01	02	-	15
5A1E	29	0	0	0	0	29

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

2. Apoio ao professor:

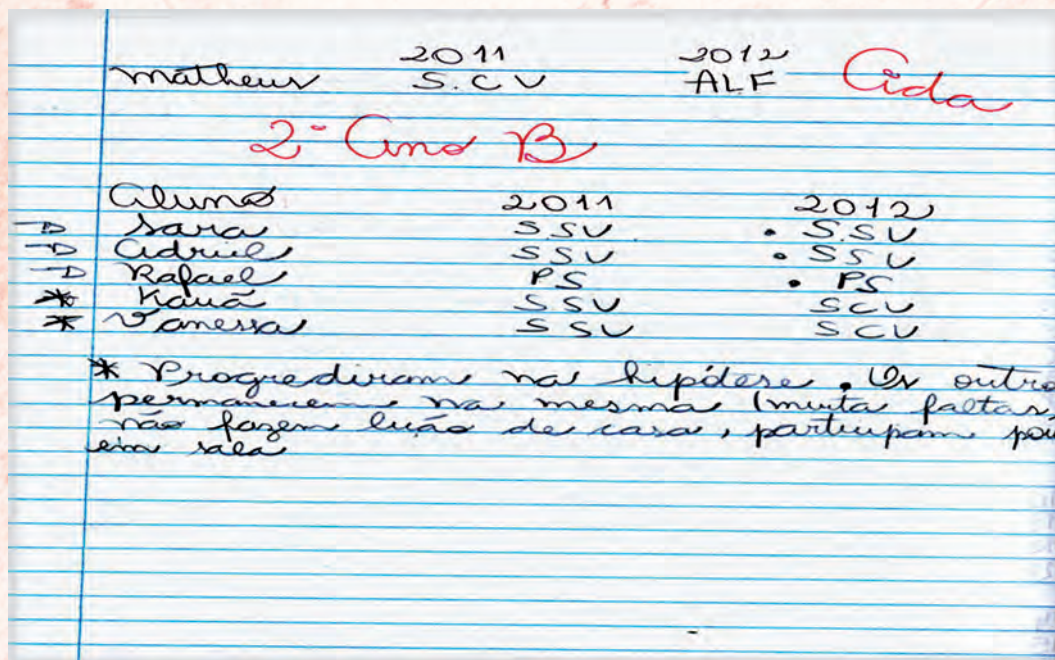
Algumas vezes noto algum problema no mapa da sala, por exemplo: um aluno que não avança em sua hipótese de escrita em diferentes bimestres. Nesse caso chamo o professor para conversar individualmente mostrando as sondagens anteriores de modo a evidenciar incoerências quando acontecem e então, ajustar o mapa ou mesmo levantar os motivos desse aluno não avançar e assim, pensar em caminhos e possibilidades do que propor para eles em sala de aula para superação.

Uma ação que me ajuda é no caso da dúvida em relação a hipótese de escrita e leitura do aluno e fazer essa sondagem com os próprios alunos em minha sala. Nesse momento, chamo o aluno e proponho uma nova sondagem. Depois comparo as escritas e então chamo a professora para essa conversa individual quando chegamos a uma conclusão do real saber dessa criança.

Essas escritas feitas em minha sala também são organizadas nesse caderno de registro para que na próxima sondagem possamos partir desse material ao fazer a análise.

Como Professora Coordenadora percebo que algumas vezes nossa fala é pouco reconhecida pelo professor, pois em alguns casos ele julga saber mais sobre seu aluno do que qualquer outra pessoa da escola. Esses registros me ajudam a ter argumentos mais consistentes para fazê-lo enxergar coisas que nem sempre consegue observar.

REGISTRO DA PROFESSORA DO 2º ANO B



Uma ação complementar às orientações dadas ao professor é a entrada do coordenador na sala de aula, não para fiscalizar o trabalho do professor, mas para acompanhar mais de perto esses alunos. Nesse momento, durante as atividades desenvolvidas pela professora muitas vezes faço intervenções justamente com os alunos não alfabéticos, para saber o que eles já sabem e também para atuar como uma referência para a professora. Nesse sentido o papel é de parceiro mais experiente que possa contribuir para o avanço dos alunos e da própria professora.

No depoimento da professora pode-se perceber a importância da parceria e apoio dada pelo professor coordenador aos professores.

“Quando assumi a sala do 3º ano com trinta alunos apenas vinte alunos eram alfabéticos e dez não eram alfabéticos. Entrei em desespero, pois sempre trabalhei com alunos do 5º ano (antiga quarta-série). A Coordenadora Lucimar vendo a minha angústia, passou a me orientar e me ajudando a preparar a rotina semanal. Colaborou com a preparação de atividades para os alunos não alfabéticos. Por conta da minha angústia e desespero a coordenadora passou a frequentar minha sala constantemente, me auxiliando com os não alfabéticos.” (Professora Laurita).

3. Análises no coletivo

Por acreditar que os alunos são da instituição escolar e não de um professor ou outro procuro criar um espaço de parceria nas ATPCs quando analisamos os mapas e levantamos quantas e quais são as crianças em cada sala que ainda não são alfabéticas. Desse modo, todos os professores tem uma clareza do total de alunos que não estão de acordo com a hipótese de escrita esperada para o ano, assim como quais são os alunos e onde estão concentrados. Assim, os professores tornam-se coresponsáveis pela aprendizagem dos mesmos.

Diante dessas análises pensamos em boas atividades ou mesmo em formas de organizar o grupo para propor um trabalho de recuperação contínua.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

RESULTADOS DA SONDAAGEM DE 2011

02/02/2011

Resultado da Sondagem final de 2011

1ª Mes	total de	hipótese	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
A,B,C,D,E	alunos						
(2011)	133		03	02	32	11	85
	139		06	24	31	12	77

2ª Mes	total de	hipótese	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
A,B,C,D	alunos						
(2011)	94		02	0	08	01	82
	91		01	02	04	03	81

3ª Mes	total de	hipótese	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
A,B	alunos						
(2011)	59		0	01	02	01	55
	60		0	01	02	01	56

4ª Mes	total de	hipótese	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
A,B,C,D	alunos						
(2011)	118		-	-	-	-	118

4ª Mes	total de	hipótese	PS	SSV	Sc.V	SA	ALF
Per	alunos						
2011	20		02	01	02	-	15

Diante dos dados acima apresentados aos professores em reunião de ATPC, discutimos a incoerência dos dados da última sondagem com a primeira do ano letivo de 2012. Os professores levantaram várias hipóteses:

1. "Talvez fosse trabalhado muito com aquele conjunto de palavras do mesmo campo semântico, então o aluno poderia ter decorado. Proposta: de ação: para isso não acontecer mais a cada nova sondagem modificar o campo semântico a ser ditado."
2. "Outra hipótese levantada: por ser o final do ano letivo do primeiro ano o professor classificou os alunos na hipótese de escrita esperada pela SEE: silábico com valor sonoro convencional, não considerando o saberes reais do aluno."
3. "O aluno talvez estivesse no conflito da hipótese de escrita e o professor classificou para mais ou para menos."
4. "A forma de ditar as palavras também influenciou, pois não pode soletrar sílaba por sílaba para os alunos escreverem."

Após o levantamento das hipóteses com relação às incoerências das sondagens de escrita dos alunos, pontuei aspectos importantíssimos que devem fazer parte do procedimento metodológico quando realizar a sondagem com os alunos e que a marcação da leitura é de fundamental importância.

Outros Registros:

A) Registros do professor

Os professores também realizam registro escrito de sua sistemática de trabalho, eles têm um caderno de bordo para registrarem o seu planejamento, possuem uma pasta para registrar a rotina semanal, assinalando no verso da folha as expectativas de Língua e de Matemática trabalhadas na semana, ainda nessa pasta da rotina semanal, quinzenalmente fazem um reflexão por escrito colocando: o que deu certo essa semana, o que não deu certo, dúvidas para resolver com a coordenação, comentários escritos sobre o avanço ou não de alunos. Os comentários da coordenação por escrito aos professores são realizados após a reflexão escrita do professor.

Essas reflexões escritas quinzenalmente pelos professores me auxiliam em pensar em ATPCs de formação sobre um tema específico que irá subsidiar o trabalho em sala de aula.

No Conselho Classe-série preenchem uma ata, relatando como foi o processo ensino aprendizagem durante o bimestre.

“Para que incorporássemos na nossa pratica tudo isso, o acompanhamento que a coordenadora faz nos deu elementos para maior compreensão do nosso planejamento, nos chamando a atenção para aspectos onde os alunos estão encontrando maiores dificuldades. E nas devolutivas ela nos dá orientações (passo a passo) do que pode ser feito.” (Professora Mariinha).

“Com os apontamentos estabelecidos, desenvolvemos o trabalho proposto com clareza, obedecendo os critérios de orientação que a atividade nos proporciona. É fundamental refletir sobre as devolutivas dadas pela coordenadora, pois enriquecemos o nosso conhecimento que irá refletir no aluno.” (Professora Neusa Maria).

B) Caderno de registro dos professores auxiliares.

Esse ano a escola recebeu um grupo de professores auxiliares que tem o principal objetivo de auxiliar o professor regente em sala de aula com os que mais necessitam.

Para ajudar os professores auxiliares a se organizarem e para que pudesse acompanhar suas ações em sala de aula, propus que escrevessem num caderno as seguintes ações desenvolvidas em sala de aula: a organização da sala, as atividades, intervenções feitas quando o trabalho foi realizado em grupos, duplas e individualmente, a interação da professora auxiliar com os alunos e a professora e também as contribuições da ação pedagógica para a formação do professor.

As orientações para o registro das ações do professor auxiliar foi sugerida na formação pela equipe de PCNPEs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

“No entender da gente, aula de recuperação deve “recuperar” as deficiências de aprendizagem do aluno. Então, quando me tornei professora auxiliar do 1º ano E, da Professora Viviane, eu estava presa nessa ideia, portanto preocupada em atender apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como oferecer uma atividade de reforço. Após algumas experiências iniciais, não muito fáceis pela necessidade de o grupo se habituar ao meu jeito de trabalhar, a Coordenadora Lucimar, que vinha acompanhando o trabalho, sugeriu que eu atendesse o grupo todo, pois a parceria com a Prof. Viviane titular da sala é muito proveitosa, porque ela conhece os alunos, sabe como organizar os agrupamentos de alunos, para realizarmos as intervenções pedagógicas, eu auxiliando ela com os alunos. Sinto que tenho um compromisso com essa turma, do mesmo modo como tenho com a classe da qual sou titular, então procuro fazer o meu melhor!” (Professora Mariinha, 2012)

“Como professora auxiliar tenho a oportunidade de me relacionar com as defasagens do ensino aprendizagem dos alunos que me cercam. Espero que minha presença seja útil na vida deles. Que eu possa ajudar, esclarecer as dúvidas dos alunos, proporcionando que construam habilidades com mais competência. Que eu possa ser uma Estrela Guia na vida desses discentes.” (Professora Luceli, 2012)

Conclusão

O registro do professor coordenador é o fio condutor da reflexão e do processo da prática assim como aponta Madalena Freire (2006):

“O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros, pensamos a prática e revemos a prática.” (p. 26)

Os registros reflexivos proporcionam o acompanhamento e avaliação do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos, colaborando também com o planejamento das atividades semanais e mensais.

O acompanhamento do professor coordenador às salas de aula auxiliam os professores na organização da sua rotina de trabalho semanal, no planejamento de atividades e no registro de suas atividades.

As intervenções pedagógicas e as devolutivas realizadas pela coordenadora com o grupo de professores consiste em apontar caminhos de forma reflexiva para melhorar ainda mais a prática pedagógica com os alunos.

Referências

ALMEIDA & PLACCO. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SÃO PAULO. (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Instruções para HTPC. Coletânea de textos, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, 2008.

SÃO PAULO. (Estado) Letra e Vida. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Coletânea de textos Módulo 1, 2003.

Diálogos: a professora iniciante e o cotidiano da escola

Marciane Reis
GEPEC - Unicamp – marciene@gmail.com

Resumo: O presente diálogo fundamenta-se na interlocução entre a professora iniciante e o cotidiano da escola em que tece suas experiências e significa / ressignifica conhecimentos compartilhados. Tecido a duas mãos, mas sensibilizado por inúmeras vozes que dialogam / refletem / significam a experiência e a constituição, o presente diálogo mostra o compartilhamento de experiências, aprendizados, reflexões e teorias, além de possibilitar o reconhecimento da constituição da professora iniciante imersa no cotidiano da escola como espaço / tempo de criações, realizações e significados: espaço privilegiado de produção de conhecimentos e saberes sobre a própria prática e o convívio com o outro.

Palavras-chave: Cotidiano da escola. Formação de professores. Reflexividade.

Dialogues: a beginner professor and the school's quotidian

Abstract: The present dialogue is based in the interlocution between a beginner professor and the school's quotidian in which she weaves hers experiences and learns and relearns shared knowledge. Weaved by two hands, but moved by many voices that dialogue the experience and constitution, the present dialogue shows the experience, learning, theory and reflections sharing, and enables the knowledge of the creation of the beginner professor immersed in the schools quotidian as space/ creation time, achievements and meanings: privileged knowledge production space about the practice itself and living with another.

Keywords: School's quotidian. Professor formation. Contemplation.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1.A professora iniciante

Como em todo início de carreira, a condição de professora iniciante também é transitória e situacional. Nesse sentido, esse momento é compreendido como uma etapa em que o estudante recém-formado se depara com a condição de estar na escola como profissional desse ambiente e nele poder vivenciar as situações das quais estudou e se preparou para realizar, além de outras situações não problematizadas que a coloca em constante aprendizado e formação.

Assim, o noviciado da docência é carregado de sentimentos: expectativas, questionamentos, alegrias e frustrações. Sentimentos que são formativos no processo de vivência pautado na relação humana.

Quando a professora iniciante mergulha neste espaço / tempo de formação sempre em movimento, desencadeia a possibilidade do sujeito / professor / vivenciar sua atuação de maneira a atribuir novos sentidos às experiências, tendo a sensibilidade de aprender com o outro: alunos e demais profissionais da escola que fazem parte do cotidiano desse ambiente.

Potencializada pela figura de iniciante, a professora apreende o significado do conhecimento da escola, dos alunos, da dinâmica cotidiana e dos projetos como sendo preciosos aprendizados para o professor em formação.

Assim, quando a professora iniciante conhece o seu espaço de atuação pode nele almejar / planejar diversas situações, tendo em vista o lugar e os sujeitos que farão parte de suas vivências enquanto profissional da educação que valoriza cada elemento da sua vida cotidiana e possibilita o compartilhamento do conhecimento histórico-cultural.

Esse momento iniciático mostra que a professora iniciante, assim como os demais professores com um tempo maior de carreira, também precisa aprender para ensinar, precisa conhecer seus alunos e a escola para propor atividades que partam do contexto de vivência dos alunos e da realidade por eles conhecida.

Na escola, imersa no cotidiano da sala-de-aula, a professora iniciante busca dialogar com as teorias e as práticas, aprendendo que o ensino deve basear-se não só na preparação do aluno para a sua vida futura acadêmica ou profissional, mas que também deve preparar o aluno para uma convivência social na vida presente, estando em condições de solucionar de maneira crítica e reflexiva as situações-problema existentes na dinâmica da sociedade atual.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19)

Nesse sentido, a experiência da professora iniciante que dialoga com o cotidiano da escola mostra que é necessário que se perceba as relações que tecem o ensino e como elas são produzidas / reproduzidas no ambiente escolar, para a participação, a vivência, o diálogo e a compreensão do seu ambiente de trabalho, desencadeado pela indissociabilidade da teoria e da prática.

Em consequência, a professora iniciante redescobre que o ensinar é uma condição humana e que ao praticar de maneira consciente seu papel educativo, modifica a si mesma e ao outro, na relação que estabelece com

o ensino e com a condição de ser humano em constante formação, assim como todos os demais indivíduos. Uma observação importante a fazer. Se, para a leitura de textos, necessitamos de instrumentos auxiliares de trabalho como dicionários de vários tipos e enciclopédias, também para a “leitura” das classes, como se fosse, textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, crer nos outros mas não demasiado no que pensamos dos outros. Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos, Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos contudo, emprestar ares de certeza. Todo esse material deve sempre estar sendo estudado e reestudado pela professora que o produz e pela sua classe de alunos. A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a “classe como texto” vai tendo sua “compreensão” produzida por si mesmo e pela educadora. E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 46)

Defende-se, assim, que o contato inicial com a escola e com alunos deva permitir à professora iniciante a possibilidade de diálogo, de partilha e de construção de conhecimento no coletivo, com a participação tanto da equipe gestora no acolhimento desse momento da carreira docente, quanto das crianças no dia-a-dia da sala de aula, pois estes são elementos que fazem parte da construção de sua própria identidade e formação enquanto indivíduo e profissional.

No cotidiano da escola, a professora iniciante partilha, significa e ressignifica conteúdos, relações, emoções, reflexões e questionamentos. Um momento marcante em sua trajetória docente que, se preenchido com a parceria da escola, tende a desencadear práticas significativas de maior confiança e pertencimento ao ambiente da escola.

Além disso, diante da nova realidade de trabalho como docente, Tardif (2002) apud GARCIA (1999) denomina o início da carreira como o momento em que o professor também vivencia o “choque de transição” da figura de estudante para a figura de profissional.

Esse momento também pode ser visto como aquele em que a estruturação do saber é consolidada e fundamentada. Nesse sentido, tem importância a diversidade de práticas pedagógicas que desencadeiam um repertório de experiências significativas que tragam ao professor iniciante diversas estratégias formativas a serem reveladas nas situações didáticas apresentadas no cotidiano da escola.

O início da carreira docente mostra a capacidade humana de produzir conhecimentos a partir de sua própria experiência e da relação com o outro. Possibilita a mediação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento produzido / compartilhado / elaborado pelos indivíduos que se apropriam dos conhecimentos e (re)formulam sua atuação no mundo.

2. O cotidiano da escola

(Re)conhecendo o cotidiano da escola como um emaranhado de situações e vivências que o professor iniciante tenta desvendar, mensurar e sentir em seus múltiplos sentidos – como o processo de convivência entre ele e os professores, os

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

alunos e demais profissionais da escola nos diversos e variados ambientes / situações que a escola proporciona; a relação estabelecida entre o cotejamento das teorias e práticas nos modos de fazer docente; os questionamentos, descobertas e reflexões sobre as vivências no coletivo e no individual que é pautado também por um coletivo; as negociações estabelecidas para a possibilidade do exercício da docência; o diálogo traçado entre professores iniciantes e professores com longo tempo de carreira – são elementos que mostram a diversidade do cotidiano como momento também de saber e criação da professora iniciante que costura no coletivo seus enlaces, pois aprende / apreende nesse movimento de lançar-se ao outro, descobrir-se e produzir relações, alguns significados e sentidos em relação à docência e a sua (auto)formação enquanto sujeito pertencente a este contexto complexo e multifacetado de sentidos e de relações constitutivas do próprio cotidiano.

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. (HELLER, 2008, p. 34-35)

Cotidiano é o que ocorre na prática, são as ações dos sujeitos que compõem a escola e que no emaranhado dinâmico de situações, realizam suas ações antes mesmo de um planejamento específico, já que situações diversas são elaboradas a todo o momento e necessitam de respostas, diálogos e ações. O cotidiano forma e é formado pelo emaranhado de indivíduos, conhecimentos, palavras, expectativas, tentativas, alegrias e frustrações de situações educativas e de relacionamento entre os indivíduos, já que cada um carrega consigo um vivência diferente que compartilhada com o outro compõem novas vivências.

Enfim, como espaço privilegiado de produção de conhecimentos e saberes sobre a própria prática e o convívio com o outro, se faz necessário ao professor – iniciante ou não - ir além do que está determinado nas práticas culturais e naquilo que ainda é emergente.

Nesse sentido, evidencia-se o caráter formador do cotidiano na constituição do professor iniciante que entende a escola como espaço de convivência, compartilhamento de saberes, espaço de decisões, escolhas, alegrias e frustrações que formam / transformam o ambiente da escola.

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as consequências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas. (HELLER, 2008, p.48)

Reitera-se que todas as aprendizagens significativas que permeiam o cotidiano da professora iniciante revelam indícios da importância do aprendizado sobre a escola, com a escola e na escola, pois nas brechas nas quais atua, há a possibilidade de uma formação pessoal e profissional entrelaçada aos conhecimentos da reflexividade e do cotidiano da escola.

Portanto, em sua individualidade, cada sujeito detém seus saberes. No entanto, no coletivo e no compartilhamento de cada aprendizado, novos conhecimentos são partilhados, construídos e reconstruídos, o que faz das relações sociais o caminho para diversos conhecimentos em produção: um caminho para o diálogo.

3. Diálogos

No espaço da sala de aula, mobilizados pelos diversos aprendizados que vão sendo entrelaçados pelas relações, o movimento da dinâmica cotidiana permite o conhecimento do vivido em relação ao próprio professor com os alunos, dos alunos com seus demais pares e da singularidade de cada um como sujeito único em constante desenvolvimento. Sujeito inteiro que se insere neste contexto multifacetado de sentidos para compartilhar relações diante de todas as suas potencialidades.

Afirmando que nesse espaço e tempo da sala de aula - espaço e tempo também únicos aos olhos de quem dele faz parte e por ele é visto - os sujeitos vivenciam situações diversas que nem ao menos foram conhecidas e estudadas nas disciplinas tradicionais de sua formação.

No diálogo com o aprendizado construído no coletivo, percebe-se que o início da docência está carregado de significações, sentidos, questionamentos, inquietações e expectativas em relação à docência. Questionamentos que são levam ao diálogo com as teorias e as práticas a partir do próprio envolvimento do professor na busca de compreender o que o forma e como ele forma aos outros.

Na escuta e na fala ao outro e para o outro, no diálogo, o ensino se revela de acordo com as relações estabelecidas entre quem educa e quem aprende, em compartilhamento, troca, aprendizado e (re)significações que se modulam e se transformam de acordo com as relações, ao desnaturalizar e desconstruir olhares, escutas e sentidos.

Ao escutar o outro e a ele lançar a voz, os saberes aprendidos no decorrer da formação são articulados aos aprendizados vivenciados no cotidiano da escola, em constante diálogo com os saberes produzidos. Saberes também desencadeados pelos alunos que carregam consigo uma bagagem de conhecimentos em relação à vida e aos aprendizados tidos como sistematizados pela cultura e pela própria escola enquanto ambiente de produção de saberes.

Através do diálogo, é preciso que o aluno seja levado a sério em suas opiniões e atitudes, e que haja a compreensão do professor em aceitar o aluno como ele é. Da mesma forma em que o professor desencadeará um diálogo de compartilhamento de aprendizados em que a relação professor-aluno-conhecimento seja vivida com intensidade ao respeitarem um ao outro: uma troca entre educador e educando, ao ponto de fazer com que o intelectual e o afetivo caminhem concomitantemente em busca de aprendizados que se façam presentes através das relações.

Mobilizados pela singularidade de cada diálogo e, ao mesmo tempo, constituindo-se um todo complexo, diante dos entrelaces das relações, professores e alunos tornam-se cúmplices uns dos outros na dinâmica da sala de aula. Na troca de olhares, na escuta atenta, na sensibilidade do toque, do carinho, da atenção entre todos os envolvidos que os os diálogos são constituídos, procurando formar um todo coletivo amalgamado de conhecimentos / experiências / vivências que poderão ser dialogados por outros coletivos em outros cotidianos também vivenciados por professores iniciantes.

Referências:

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 8ª ed. Traipu: Olho D'água, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto Editora Ltda, 1999.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar

Priscila de Carvalho Moraes¹
Universidade Metodista de São Paulo - primoraes_33@hotmail.com

Paula Andreatti Margues²
Universidade Metodista de São Paulo - pam.pedagogia@hotmail.com

Marta Regina Paulo da Silva³
Universidade Metodista de São Paulo - martarps@uol.com.br

Apoio: CAPES/PIBID

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo compartilhar uma reflexão referente à prática docente acerca do brincar, como possibilidade de conhecer as crianças em sua alteridade e protagonismo e a produção das culturas infantis, a partir da experiência vivenciada pelas autoras no projeto "Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar"; projeto este vinculado ao PIBID em uma parceria entre a UMESP e a Prefeitura de São Bernardo do Campo. O diálogo estabelecido entre universidade e instituições de educação básica tem possibilitado confrontar concepções, valores e práticas e assim repensar a própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Crianças. Alteridade. Brincadeiras.

Formation of educators in early childhood education from the dialogue with children and your playing

Abstract: This paper aims to share a reflection concerning the teaching practice on the play, as a possibility to know the children in its otherness and leadership and production of children's culture, from the experience of the authors in the project "The plays of today, the plays of yesterday: reap and play to preserve"; this project is linked to PIBID in a partnership between UMESP and São Bernardo do Campo. The dialogue established between this university and institutions of basic education has enabled to confront concepts, values and practices and thus rethink pedagogical practice.

Keywords: Children. Otherness. Play.

1 - Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atuou durante dois anos como educadora de apoio na educação infantil em instituições privadas do município de Santo André. Bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto "Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar". Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPF-UMESP).

2 - Graduada em pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), ingressou na pesquisa como bolsista PIBID durante um ano pesquisando sobre a laicidade da escola pública. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPF-UMESP). Atua na educação infantil há três anos como educadora de apoio e atualmente é bolsista PIBID do projeto "Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar".

3 - Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UMESP. Graduada em Psicologia e Pedagogia. Docente e pesquisadora do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Trabalhou na Equipe de Orientação Técnica (EOT) da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPF) da UMESP e do GEPEDISC-Culturas Infantis da UNICAMP. Coordenadora do projeto "Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar" (UMESP-PIBID).

1. Introdução

Observamos hoje, no campo da educação infantil, avanços significativos tanto no âmbito legal, com o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, quanto no âmbito dos estudos e pesquisas na área, que passou a conceber a criança como ator social, portanto, participante ativa na construção da sociedade.

O brincar, um dos direitos da criança de acordo com o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como um dos eixos norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Com isso, reconhece-se a brincadeira como atividade principal da criança.

Contudo, verifica-se ainda em muitas creches e pré-escolas pouco tempo e espaço destinado às brincadeiras das crianças, o que coloca o desafio às instituições de formação de professores e professoras de assumir o compromisso com as infâncias, na perspectiva de formar docentes atentos/as às necessidades e direitos de meninos e meninas; a formar professores/as brincantes.

Com este objetivo, o projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), busca a valorização dos professores/as já formados/as que atuam nas escolas públicas de educação básica e a formação dos/as estudantes de Pedagogia. O projeto atende duas creches, três pré-escolas e uma escola de Educação de Jovens e Adultos pertencentes à rede municipal de educação de São Bernardo do Campo/SP.

Neste artigo, estaremos compartilhando uma reflexão referente à prática docente acerca do brincar, como possibilidade de conhecer as crianças em sua alteridade e protagonismo e as culturas infantis, a partir da experiência vivenciada pelas autoras.

2. Contextualizando o brincar na rede municipal de educação

A Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2007) apresenta em sua estrutura um capítulo sobre o brincar, oferecendo desde um aparato histórico até orientações para as instituições do município acerca do assunto.

Como introdução ao tema, a Proposta Curricular instiga uma reflexão sobre a ausência de “tempo livre” e o fato das instituições educativas frequentemente estarem priorizando saberes úteis a vida prática. Questiona ainda, como creches e pré-escolas têm considerado o brincar em suas propostas pedagógicas.

Na perspectiva de que cada instituição possa refletir e compreender sua própria concepção do brincar, o documento traz alguns marcos acerca da história do brincar, iniciando na antiguidade até a idade contemporânea, quando o brincar começou a ser considerado, por alguns teóricos, um “meio de expressão da criança” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 21).

O documento, no que se refere à discussão sobre o brincar, baseia-se nas ideias de Vygotsky, Brougère e Kishimoto. Daí compreender o papel fundamental da cultura na formação do sujeito, e nela a brincadeira, reconhecendo esta última como espaço de “apropriação e confrontação com a cultura”. Um espaço de negociação e de decisão. Tal afirmação vai ao encontro com Gilles Brougère, em uma entrevista concedida à Revista Criança, em que diz que: “quem

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

está brincando, está decidindo; um jogador é um tomador de decisões e esta é, sem dúvida uma das características importantes do jogo” (BROUGÈRE. 1999, p. 4).

Outra característica da brincadeira é que esta se configura “como espaço de criação e do imprevisível” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p. 25) permitindo as crianças criarem situações que muitas vezes vão além daquilo esperado pelos/as educadores/as. Assim, reconhecendo o “brincar como espaço das interações” e “de aprendizagens” (idem, p. 26), o documento discute a importância de pensar espaços que valorizem as brincadeiras em grupos, de modo que as crianças possam fazer escolhas, criar, divertir-se, pois o prazer é sem dúvida a dimensão fundamental desta atividade.

Brincadeira simbólica, de construção e tradicionais são as “modalidades” estabelecidas pelo documento. Além da descrição de cada uma das brincadeiras, oferece orientações/sugestões aos/as professores/as quanto à organização dos espaços de forma a tornarem-se significativos e desafiadores para as crianças.

Como se observa em sua proposta curricular, e também pelo número de brinquedos e demais materiais para as brincadeiras presentes nas creches e pré-escolas, esta Rede Municipal parece privilegiar o espaço do brincar em suas propostas. Entretanto, observa-se que, em muitas instituições, isto não acontece. A educação bancária e antidialógica, como denunciada por Freire em suas obras, ainda se faz presente.

Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1974) fala da educação bancária como sendo a relação entre educadores/as e educandos/as fundamentalmente narradora, onde só há discursos sobre conteúdos “mortos”, que não se referem à realidade do/a educando/a, sendo-lhe alheio à experiência existencial. Nesta educação, a tarefa do/a educador/a é “encher” os/a educandos/a com o conteúdo de suas narrações. Sendo assim, a característica desta educação é a sonoridade da palavra, e não a ação transformadora que esta pode ter; o objetivo é a fixação, a memorização e a repetição.

Tal concepção baseia-se no ato de depositar, onde o/a educador/a é o/a depositante e os/as educandos/as são depositários/as que recebem, guardam e arquivam o discurso vazio dos/as educadores/as que não se comunicam, mas fazem comunicados, pois fazem sozinhos, por considerarem seus discursos doações para os que julgam nada saber. Porém, na realidade, educador/a e educando/a se anulam, pois nesta concepção de educação não há transformação de nenhuma das partes, não há criação, deixam de questionar, de buscar e conseqüentemente de ser e de existir, pois anulam sua vocação ontológica de “ser mais”. Nesta perspectiva, observa-se que a educação infantil não está livre das concepções de educação bancária, principalmente por atender crianças de 0 a 5 anos, que muitas vezes são consideradas como “recipientes” vazios a serem preenchidos com os conhecimentos dos/as adultos/as. Encontram-se práticas na educação infantil que priorizam a memorização do sistema alfabético e numérico, a cópia e repetição de palavras ou até mesmo sílabas, objetivando preparar as crianças para o ensino fundamental. Tal concepção equivocada compreende a educação infantil como sendo um espaço preparatório, quando na verdade, deve ser um espaço para a vivência com o/a outro/a, para as interações entre as crianças e também com os/as adultos/as, para as experiências, para o brincar e a produção das culturas infantis.

Cabe aqui ressaltar, que não está sendo feita uma crítica à inserção da criança na cultura escrita. Pelo contrário, entende-se que a criança necessita estar em contato com diferentes portadores de textos e gêneros, pois está inserida em um mundo letrado. Entretanto, o que não cabe neste segmento da educação são a memorização e repetição sistemática de letras e números, e a exigência de que crianças com quatro e cinco anos tenham o domínio do sistema alfabético.

Outro equívoco é utilizar a brincadeira como disfarce, inserindo conteúdos escolares e com isto didatizando as brincadeiras, desconsiderando, muitas vezes, sua dimensão lúdica. Essa prática também pode ser considerada bancária, pois busca “encher” as crianças com conteúdos sem sentido para elas, contribuindo para um modelo escolar que não valoriza a curiosidade, a inventividade, as múltiplas linguagens das crianças e suas produções culturais.

Tal prática foi observada pelas bolsistas do projeto de uma determinada EMEB. No início do projeto, como estratégia de aproximação com o grupo de professores/as, a diretora da instituição e supervisora do projeto sugeriu que as professoras indicassem através de uma listagem as brincadeiras que ainda gostariam de apresentar para as crianças e que o grupo do PIBID poderia desenvolver. Em boa parte das listas apareceram brincadeiras como a “Amarelinha”, o “Boliche”, que podem ser super divertidas, mas que por muitas vezes são usadas como recursos didáticos para ensinar a contagem. O grupo realizou tais brincadeiras, todas com a presença das professoras e seguindo as orientações delas, que na maioria das vezes era de incentivar as crianças a contar as casas na amarelinha, ou a contar quantos pinos deixou cair no boliche.

Assim sendo, o tempo e espaço destinado às brincadeiras, é cada vez menor, e quando estas ocorrem são constantemente controladas pelos/as adultos/as, o que termina por empobrecer as experiências de meninos/as e desconsiderar a importância do brincar espontâneo. Assim, privadas de momentos em que possam descobrir, inventar, brincar, sujar-se, divertir-se, conhecer e produzir culturas..., seus tempos estão sendo tomados em nome de certa preocupação “em dar conta dos conteúdos escolares”.

Para Moretti e Silva (2011, p. 35), a brincadeira é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotada em definições objetivas e estáticas. O brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura. Sendo assim, a brincadeira apresenta-se não só como direito da criança, mas como produção cultural, pois como defende Prado:

O direito destas crianças, meninas e meninos, negras, brancas e mestiças a viverem a especificidade infantil, relacionando-se com outras crianças, com os adultos e com a natureza, recriando e criando cultura, num espaço de educação e cuidado (indissociáveis quando se pensa na educação infantil de 0 a 6 anos).(1999, p. 111)

As crianças produzem culturas a partir daquilo que os/as adultos/as disponibilizam para elas, isto porque, como seres sociais, ativos e inventivos elas não apenas reproduzem a cultura do “mundo adulto”, mas a reinventam. Assim, mais do que se adaptarem a sociedade, ou imitarem os/as adultos/as, “as crianças pequenas estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e, neste processo, coletivamente produzem as culturas infantis” (SILVA, 2012, p. 28).

Segundo Prado (2006):

A cultura que as crianças já estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes, a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura adulta, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (p.101)

À medida que compreendemos a criança como um outro ser que é, que está sendo, pois está se constituindo, e não como um ser que virá a ser um dia, e reconhecemos que esta, por sua vez, produz cultura, estabelecemos com ela um diálogo em que ambos, crianças e adultos/as, aprendem uns/umas com os/as outros/as. Diálogo que implica presença e escuta.

Escutar a criança, olhar para ela como um/a outro/a que pode nos ensinar, que pode nos constituir, pois ao estar conosco e convivemos juntos aprendemos uns/umas com os/as outros/as, construímos uns/umas com os/as outros/as, e não mais somos, mas estamos sendo, juntos/as, em uma relação horizontal que entende a relação entre seres humanos inacabados, tanto criança quanto adulto/a; transformamos a relação vertical onde o/a professor/a julga-se superior/a a criança, como ocorre na educação bancária, e assim caminhamos na perspectiva de uma educação mais emancipadora.

É preciso que professores/as conheçam quem são as crianças e quais são suas necessidades: observando, escutando e respeitando suas múltiplas linguagens e deste modo os seus direitos, a começar por seu direito de brincar. A criança produz cultura e é um/a outro/a que nos constitui e se constitui no encontro pedagógico dialógico que estabelecemos. Aprendemos com ela, brincamos com ela, e à medida que brincamos aprendemos com ela, porque o brincar é fruição, aprendizado, relação, e é nas relações com outros seres humanos que nos humanizamos.

Cientes deste diálogo, ao planejar as brincadeiras que iriam ser desenvolvidas no decorrer do semestre, as estudantes deram vez as crianças e perguntaram do que é que elas gostariam de brincar. Fizeram isso turma por turma, ouvindo, considerando e aprendendo com a resposta de todos/as, pois assim poderiam desenvolver um planejamento do qual as crianças também fizessem parte.

Aprendendo com a criança, aprendemos a ser professor/a, nos constituímos professor/a. Aprendemos a ser professor/a gente, a ouvir a criança, aprendemos a brincar, aprendemos a ser professor/a que brinca, a ser professor/a brincante; um/a professor/a que escuta, e que é escutado/a, que compartilha, que educa e aprende em uma relação dialógica e humana.

Para Freire (1974), não há como ter uma prática libertadora sem antes romper com a relação vertical educador/a e educandos/as. O/a educador/a não será somente o que irá educar, mas sim aquele/a que enquanto educa é educado/a, junto, em diálogo com o/a educando/a, que ao mesmo tempo em que é educado/a educa, pois faz parte do outro/a, e assim os dois, ao mesmo tempo, pertencentes ao mesmo processo, aprendem; pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96).

Ainda com Freire, se “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (idem, p.108) não se pode dizer a palavra sozinho/a ou então dizê-la a alguém roubando a palavra do/a outro/a, mas dizer a palavra com o/a outro, pois a “palavra verdadeira” é o encontro dos homens e das mulheres, através do mundo. Portanto, o diálogo é uma “exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (idem, p. 109).

Assim, a alteridade e a dialogicidade apresentam-se como essência da prática docente que busca uma educação emancipadora, principalmente na educação infantil, onde o/a professor/a está disposto/a a ouvir a criança e com ela dialogar, consciente de que dialogando ensina e aprende. Portanto, atuar na educação infantil requer o reconhecimento da criança como um ser social, histórico, produtor de culturas; um ser de direitos, sendo um deles o direito ao brincar. Essa discussão tem sido fundamental na compreensão da importância da brincadeira na construção das culturas infantis e na constituição de pedagogias que reconheçam meninos e meninas como um outro/a na perspectiva do “ser mais”.

Então, como formar professores/as dialógicos e conseqüentemente brincantes? O projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar” tem como principal objetivo propor aos professores e professoras da educação infantil e aos/as estudantes de licenciatura em pedagogia, ouvir as crianças em suas razões, conhecimentos e necessidades, e através desta escuta com elas dialogar e brincar; pois se entende o/a professor/a da educação infantil como um/a docente que escuta e brinca, e à medida que escuta e brinca, aprende e educa, pois dialoga com a criança, e neste diálogo pronuncia o mundo, não para a criança, mas com a criança. Isto porque o diálogo:

(...) é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação, Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1974, p. 110)

Esse tem sido um diálogo importante que temos tido com os/as docentes e gestores/as no interior do projeto; diálogo, como diz Paulo Freire, que não significa necessariamente consensos, mas a possibilidade de confrontarmos concepções, valores e práticas no intuito de repensar o próprio trabalho realizado.

3. O PIBID e a formação de professores/as “brincantes”

A primeira ação do projeto foi a leitura dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Curricular do Município de São Bernardo do Campo e o Projeto político-pedagógica da instituição em que cada grupo, composto por cinco estudantes, iria atuar, atentando-se aos capítulos referentes ao brincar e as concepções de criança e infância. No caso da EJA ao trabalho com as memórias e histórias de vida.

Cada grupo pôde então, com a leitura em suas respectivas instituições e nas reuniões formativas na universidade, refletir sobre as concepções acerca do brincar presentes nos documentos numa interlocução com autores/as que discutem o brincar e as culturas infantis, dentre eles/as: Florestan Fernandes, Willian Corsaro, Patrícia Prado, Tizuko M. Kishimoto e GillésBrougère.

Algumas instituições também convidaram os/as estudantes a participarem de HTPC's (Horário de trabalho pedagógico coletivo), além do acompanhamento das professoras-supervisoras no planejamento das brincadeiras, nas pesquisas e nos próprios momentos de intervenção com as crianças.

As discussões teóricas e reflexões acerca do brincar e das culturas infantis ocorrem ao longo do trabalho, mas sem o contato direto com as crianças, de modo especial nos momentos em que as brincadeiras acontecem, ficaria mais

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

difícil a formação de um/a professor/a “brincante”, como objetiva o projeto.

Uma das primeiras orientações da coordenadora do projeto foi que, ao estar com as crianças os/as estudantes bolsistas deixassem de lado a “adulterz”, desprendendo-se da figura tradicional do/a professor/a e observassem aquilo que as crianças de fato estavam fazendo. Mas, para isto é preciso reconhecer a criança como um ser que também produz; que lê, pensa, age e diz o mundo, sendo a brincadeira uma das formas privilegiadas de realizar isto. Estudos da sociologia da infância como os de Corsaro (2011) demonstram que as crianças quando em pares não só reproduzem, mas no coletivo modificam as culturas do “mundo adulto” produzindo as culturas infantis.

Santos Neto e Silva (2008), em um texto em que discutem a infância a partir de Giorgio Agambem e Paulo Freire, traçam possibilidades de adultos/as enxergarem-se como seres “infantes”, enfatizando que:

(...) somos desafiados a romper com uma certa “adulterz” que se vê, tão-somente, como maturidade, completude, independência, seriedade, rigorosidade, controle e segurança, o que pode vir a resultar em uma certa sisudez e arrogância. (p.115)

No entanto, o reconhecimento de um “ser infante” no adulto/a não é em uma expectativa de que voltemos a ser crianças e sim de:

(...) nos assumirmos inacabados/as, sempre aprendendo a falar e a ser falado/a; é fazer as pazes – sem perder a inquietação – com nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1996) com nossos desejos, paixões, sonhos, nossa imaginação. É re-encantarmo-nos com a própria vida, reconhecendo nela suas alegrias e suas dores, seus limites e suas possibilidades. (idem, p.114-115)

O empobrecimento da infância nos/as adultos/as tem como uma de suas causas a exploração do trabalho pelo sistema capitalista, exigindo-lhes cada vez mais produção. Outro fator é “quando se promove a desatenção à sensibilidade, quando se embota a imaginação e a intuição, e quando se nega a eles a troca afetiva e a escuta dos próprios desejos essenciais.”(idem, p. 118)

Nesta perspectiva, entende-se que não é possível tornar-se um/a professor/a brincante sem o reconhecimento da infância do/a adulto/a. Não tem a possibilidade de brincar aquele/a que não permite desprender-se das amarras da “adulterz”. Para brincar é preciso dar vez e voz a imaginação, ao encantamento, as alegrias, ao prazer e, principalmente, é preciso tempo, geralmente tão precioso para nós adultos/as.

Nesse sentido de romper com a “adulterz” no trabalho com as crianças no interior do projeto, o parque foi sem dúvida o melhor campo da formação “brincante” e também uma possível forma das crianças avaliarem quem eram as/os bolsistas do PIBID. Nesse espaço, meninos e meninas, um pouco mais livres das intervenções das professoras, criam as suas brincadeiras e suas próprias regras. Nele correm, discutem, sorriem, formam os grupos que querem; enfim, parece que esse espaço é deles/as de fato.

A primeira vez que um dos grupos, que participa do projeto, foi ao parque provocou certa curiosidade das crianças, sendo as bolsistas convidadas para brincar a todo o momento. Como o objetivo era de observar como as crianças

estavam brincando quando este não era dirigido por um/a adulto/a, procurou-se não intervir na brincadeira das crianças. Segundo Roger Bastide, em prefácio do texto “As Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes:

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (p.230)

De acordo com o autor, compreendemos que o objetivo de estudar de fato as brincadeiras não tenha sido atingido neste primeiro momento. Para isso acontecer foi preciso um tempo, para que os/as bolsistas se desprendessem da figura do/a adulto/a que tanto nos cerca, para então as crianças os/as reconhecerem como um/a amigo/a e não como aquele/a que está ali para controlar. Após um tempo do início do projeto, surgiram relatos de que as crianças começaram a conhecer os/as bolsistas como “a professora que vem aqui para brincar”.

Outro fator importante para pensar esta formação proporcionada pela parceria UMESP/PIBID/PMSBC foi, junto com as professoras supervisoras e coordenadora do projeto, discutir qual é a função do/a professor/a no momento das brincadeiras. Observamos nas creches e pré-escolas como as professoras agem e constatamos que muitas vezes é na perspectiva de controle da brincadeira. Entretanto, qual é o papel do/a professor/a nas brincadeiras?

Um dos objetivos traçados pelos/as estudantes, professoras supervisoras e coordenadora foi o de ampliar o repertório de brincadeiras das crianças, resgatando através de pesquisas e das histórias de vida as brincadeiras de “outrora”, e assim, usufruindo a cultura brasileira, em suas diversas tradições, permitindo que as crianças tenham o contato, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural do país.

Assim, cantigas de roda, pião, cinco Marias, cama de gato, bolinha de gude, e outras brincadeiras tradicionais, que há várias gerações se fazem presentes no cotidiano das crianças, e que estão desaparecendo em nossa sociedade em função das várias mudanças no cenário socio-político-econômico e cultural, foram resgatas.

Sabemos que o desaparecimento de tais brincadeiras é preocupante, visto sua importância na formação humana, uma vez que, como manifestação da cultura popular, tem a “função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (KISHIMOTO, 1993, p. 15), portanto, são espaços privilegiados de socialização e de produção das culturas infantis. Por sua vez, a partir da produção das culturas infantis torna possível conhecer o meio cultural em que as crianças estão inseridas, e com isto compreender as representações dos diferentes papéis sociais, os valores, crenças e concepções dos diferentes contextos sociais.

Outra intervenção deu-se na construção de brinquedos e materiais para a organização de espaços lúdicos que convidassem às crianças a brincarem. Foram realizadas ainda confecção de brinquedos pelos/as próprios/as alunos/as da EJA e pelas crianças das pré-escolas.

No trabalho com os bebês, algumas bolsistas trabalharam com o “Cesto de tesouros”, proposta elaborada por Elionor Goldschimied, que possibilita o manuseio e exploração de diferentes objetos pelos bebês (de 6 a 12 meses), individualmente e em grupo, estimulando os vários sentidos destes, bem como sua interação com os outros bebês. Segundo Barbosa (2010, p. 12), esta brincadeira “é muito indicada para os bebês, pois possibilita a exploração, a composição e a estruturação de uma brincadeira individual e também coletiva, além de ampliar a confiança das crianças”.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Ao longo deste projeto tem sido rica a participação das crianças sugerindo brincadeiras, ensinando brincadeiras aos/às estudantes bolsistas, denunciando o pouco espaço que tem para brincarem etc. Uma das solicitações das crianças das pré-escolas é para brincarem de pega-pega, para correrem, o que denuncia o controle exercido sobre os seus corpos.

Em todos estes momentos foi possível observar a alegria das crianças e também dos jovens e adultos/as com este trabalho. Quanto aos professores/as das instituições, a s reações são as mais diversas, contudo, em sua maioria observa-se certa satisfação por estarem contribuindo com a formação de futuros/as professores/as.

4. Considerações finais

O projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar e brincar para preservar” tem possibilitado a todos/as bolsistas refletirem sobre o papel do/a professor/a de educação infantil e sobre a produção das culturas infantis.

Nesse sentido, pensa-se em um espaço educativo que valorize as interações entre as próprias crianças e destas com os/as adultos/as; ao mesmo tempo discute-se o papel do/a docente que necessita conhecer e reconhecer meninos e meninas em sua alteridade e protagonismo e, a partir disso, destinar tempos e espaços para as brincadeiras e as mais diversas formas de expressão e criação das crianças.

Quanto à formação como pedagogas/os brincantes implica que, os/as estudantes ao assumir a mediação do processo educativo, possam romper com a educação bancária e, neste sentido, reconhecerem-se, como propõe Freire, como “dodiscente”, aquele/a que também aprende enquanto ensina, valorizando tanto a leitura do mundo quanto a da palavra, e assim possibilitando a ampliação das experiências dos/as educandos/as a partir da interação construída com os/as outros/as, com o conhecimento, e consigo mesmo/a.

Referências:

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com...>. Acesso 15/03/2013.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Pro-Posições, v. 15, n.1 (43). Campinas: UNICAMP, jan./abr. 2004, p. 229-231.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. O que é brincadeira? Gisela Wajskop entrevista Gilles Brougère. Revista Criança, n. 31. Ministério da Educação, 1999.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Pro-Posições, v. 15, n.1 (43). Campinas: UNICAMP, jan./abr. 2004, p. 229-250.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Ap. da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: GEPEDISC - Culturas Infantis. Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 35-57.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pró-Posições*, v.10, n.1 (28). Campinas: Unicamp, mar.1999, p. 110-118.

_____. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da. Quebrando as armadilhas da “adultez”: um diálogo sobre infância a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. *Revista Múltiplas Linguagens*, v. 1, n. 2, p. 111- 123, jul. / dez. 2008. São Bernardo do Campo. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1631/1637>> Acesso em 23/6/2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de educação e cultura. Departamento de ações educacionais. Proposta curricular. Educação Infantil. Vol. II. Caderno 2. São Bernardo do Campo. 2007.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”. Campinas, 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Trabalho integrado na escola pública: um caminho para a formação continuada

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de¹
Prefeitura Municipal de Campinas
reginafaveri@yahoo.com.br

MADUREIRA, Ana Carolina P.²
Prefeitura Municipal de Campinas
acmspena@gmail.com

QUEIROZ, Nadir de Faveri³
nadyr.fv@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

SANTIEFF, Cibele⁴
cibelesantieff@hotmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Este trabalho resulta de um projeto desenvolvido em uma escola pública situada no município de Campinas. Desde a implementação do sistema de Ciclos, concomitantemente à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, discute-se sobre o impacto dessas mudanças na relação ensino-aprendizagem. Em 2013, situações que permearam o cotidiano dos anos iniciais na escola, simultaneamente às ações decorrentes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, mobilizaram ações pedagógicas significativas que exigiram maior integração entre os profissionais. Ademais, a publicação de Diretrizes Curriculares da Educação Básica representou um novo norte para as ações docentes. A partir das demandas, objetivou-se criar estratégias de trabalho, numa perspectiva mais lúdica e que promovesse reflexão sobre a prática. Mesmo no início do processo de trabalho notam-se resultados dessa experiência, como o estudo e a integração entre os docentes e o interesse demonstrado pelas crianças.

Palavras-chave: Atuação pedagógica. Formação docente. Trabalho integrado.

Integrated Working at Public School: A Way To Continuous Formation

Abstract: This work results from a project developed inside a public school in the city of Campinas. Since the implementation of the Cycles System, together with the implantation of the Nine-Years Fundamental School, there are some discussions about the impact of those changes on the teaching-learning relation. In 2013, situations that got common on the daily life of the early years at school, simultaneously to actions from the Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, mobilized significantly pedagogical actions that required greater integration between professionals. It is also important to say that the publication of the Diretrizes Curriculares da Educação Básica represented a new guide to instructors' actions. From the demands, creating working strategies in a more playful perspective and that promoted reflection about the practice was set as main objective. Yet in the beginning of the working process results could be noticed from that experience, such as the study and integration between teachers and the interest shown by the children.

Key-words: Pedagogical actuation. Teachers' formation. Integrated working.

1. Contextualização

Desde a implementação do sistema de Ciclos no ano de 2006, que se deu concomitantemente à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, tem-se discutido, no interior das escolas, sobre o impacto dessas mudanças na relação ensino-aprendizagem. O ingresso de crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental exigiu uma reorganização das escolas e da atuação docente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (DCEB) publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o sistema de Ciclos apontou para a necessidade de modificação da escola, destacando que tal mudança não poderia se restringir a uma mera questão de nomenclatura. O texto das DCEB afirmou que :

A construção destas novas formas de organização do trabalho pedagógico e da escola não é uma tarefa fácil. Desde o início da discussão sobre os ciclos, a SME orientou que os educadores buscassem pesquisar as experiências de outras redes de ensino, municipais e estaduais que, nos últimos vinte anos, vêm implementando tal reorganização. (GODOY, 2012, p. 31)

Ressalta-se que, embora o texto das DCEB tenha proposto o entendimento de outras redes para a implementação dos ciclos, não deixou de destacar o cuidado com as especificidades de rede de ensino de Campinas e a urgência de construção de um modelo próprio. Ademais, o documento considerou, além das características da rede como um todo, questões inerentes a cada unidade escolar devido à sua singularidade. Nesse sentido, a formação profissional e a história de vida dos próprios educadores, bem como suas condições de trabalho, foram mencionadas como aspectos relevantes nesse processo de reorganização escolar em ciclos e mercedores de ações políticas, conforme se observou no trecho a seguir:

A singularidade não se manifesta somente entre diferentes redes de ensino, mas também em cada escola, pois a formação profissional entre os educadores é diferenciada, suas histórias de vida são diversas, assim como a de seus alunos. As condições de trabalho nas unidades também são desiguais, o que ainda precisa ser superado por políticas específicas, de modo que todos os alunos e seus professores contem com condições adequadas para participarem com autonomia e criatividade da produção do currículo real, vivido na escola, incluindo-se aí a construção da escola em ciclos. (GODOY, 2012, p.32)

Ainda com base nas DCEB, destaca-se que os ciclos, em substituição ao modelo anterior, ensino seriado, visou a qualidade da educação oferecida pelo poder público municipal e sua adequação às novas demandas sociais emergentes. Portanto, o sistema de ciclos superou limitações do sistema seriado ao propor uma configuração de trabalho mais flexível, baseada numa concepção pedagógica em que pese a participação efetiva da criança como sujeito de sua própria aprendizagem. O ciclo permite arranjos diferenciados em benefício da construção de conhecimentos, favorecendo a circulação entre turmas e professores. Percebe-se que nessa proposta de trabalho, a interação assume relevância ímpar, pois parte do pressuposto que os alunos podem ser agrupados segundo as propostas pedagógicas que melhor convierem às suas aprendizagens.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Martins e Faveri (2011), ao descreverem a experiência de outra escola da rede pública de Campinas à época da implementação do sistema de ciclos, destacaram que tal organização considera as diferenças individuais e sua relação com a temporalidade de cada sujeito, de modo a favorecer o respeito à singularidade.

As argumentações dessas autoras tiveram base no entendimento de Arroyo (1999). Para este autor, o sistema de ciclos exige um novo olhar sobre as dimensões educativas, saberes e valores que foram marginalizados e ignorados em outros modelos, o que pressupõe uma concepção pedagógica mais humana por respeitar as próprias fases da vida. Assim, “A construção de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem é um desafio colocado aos educadores e a formação continuada pode contribuir para sua superação.” (GODOY, 2012, p. 64)

2. Caracterização da escola

A experiência relatada a seguir partiu da iniciativa de professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Orlando Carpino, situada no município de Campinas, no Jardim Ouro Branco. O bairro fica na região sul da cidade e tem como vizinhos o Jardim Proença, a Vila Lemos, o Swift e o Jardim Santa Eudóxia. Essa região, de grande extensão territorial, é bem variada e concentra vários tipos de ocupações urbanas desde casas e condomínios de luxo até moradias em núcleos habitacionais e comunidades. Desse modo, a escola recebe crianças de diferentes estratos sociais, sendo sua maioria de comunidades carentes. No entorno, há muitos pontos comerciais, outras escolas municipais e estaduais, creches, organizações não governamentais (ONGs) e postos de saúde.

Destaque-se que a escola deixou de ser administrada pela rede estadual no ano de 2009 e passou a pertencer ao município. Em consequência, passou por um período de transições até a composição do quadro docente por profissionais efetivos. No início do ano de 2011, o grupo de professores dos anos iniciais foi constituído e desde então se manteve com poucas alterações. A supervisão da unidade é de responsabilidade do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado - NAED Sul.

A unidade ocupa um quarteirão e, embora haja muito espaço, necessita de construção, reforma e otimização. O terreno é amplo, mas a área externa requer mudanças na estrutura física para que possa ser utilizada com os alunos. A área construída conta com dois pavilhões totalizando dez salas de aula, sendo que nove são ocupadas pelas turmas e uma fica disponível para outras atividades. Os espaços escolares contêm degraus, havendo necessidade de intervenções para torná-los acessíveis. Há um laboratório de informática (que atualmente não está em pleno funcionamento); uma quadra (não coberta); um pequeno espaço destinado ao acervo de livros, um pátio/ refeitório coberto; saletas para armazenamento de materiais de fanfarra ou esportivos; cozinha; pequeno depósito de alimentos; núcleo administrativo (secretaria, direção, sala de professores, cozinha e banheiros para funcionários, almoxarifado).

A equipe pedagógica está constituída por nove professores dos anos iniciais e aproximadamente vinte especialistas das diferentes áreas que atuam nos quatro ciclos. Existem duas professoras de educação especial que acompanham os alunos portadores de necessidades especiais (uma em cada período).

A escola atende de 1º ao 5º ano de manhã, de 6º ao 9º à tarde, turmas de educação de jovens e adultos (EJA) e de alfabetização vinculada à Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) à noite, totalizando quinhentos alunos nos três períodos.

A equipe gestora conta com uma diretora, duas vice-diretoras e uma orientadora pedagógica (OP) auxiliada por três professoras que desenvolvem projeto de coordenação de ciclo. Na secretaria trabalham três estagiários e três funcionárias que se dividem nos turnos. As equipes de limpeza e cozinha, assim como nas outras unidades de ensino, são formadas por funcionárias de empresas terceirizadas.

3. O processo de construção do trabalho integrado

A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e do sistema de ciclos resultaram em mudanças comuns a todas as escolas municipais de Campinas. Além dessas, outras, específicas à unidade, têm desencadeado reflexões sobre a atuação pedagógica, mormente no que concerne à necessidade de um trabalho integrado baseado na reflexão sobre a ação docente.

Em 2013, situações que permearam o cotidiano dos anos iniciais do ciclo I na escola, simultaneamente às ações decorrentes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja abrangência levou a rede municipal a oferecer formação aos seus docentes, mobilizaram ações pedagógicas significativas, pois exigiram maior integração entre esses profissionais. As DCEB para o Ensino Fundamental, documento publicado pela SME para embasar o trabalho dos anos iniciais, passaram a nortear essas ações. De acordo com as DCEB, a garantia do quadro completo de profissionais e a instituição de uma política de formação são primordiais para o êxito das práticas educativas. Ressalta-se que “Esta formação deve estar comprometida com o acesso às pesquisas mais avançadas no campo da educação e deve estimular a produção teórica assim como novas práticas em cada local de trabalho.” (GODOY, 2012, p. 12)

Assim, percebendo as demandas sociais, foram criadas estratégias de trabalho que envolveram o conteúdo a ser desenvolvido com as turmas do Ciclo I, numa perspectiva curricular mais lúdica que pudesse promover reflexão sobre a prática e, por isso, representaram a possibilidade de um novo espaço/tempo de formação continuada.

Inicialmente, duas professoras estabeleceram parceria levando em conta suas habilidades e conhecimentos e lançaram mão de uma proposta para o ensino de música e jogos matemáticos. Posteriormente, criou-se um projeto didático envolvendo mais duas professoras dos anos iniciais e, portanto, quatro turmas do ciclo I, de 1^{os} e 3^{os} anos. Um sistema de rodízio das professoras entre as turmas foi o caminho encontrado para viabilizar as atividades pedagógicas a ele inerentes.

A iniciativa caracterizou-se pela integração entre profissionais e crianças e pela reflexão dos educadores sobre sua própria prática. Essa atuação tem permitido estudos que favorecem a formação continuada no âmbito da própria unidade e vem ao encontro das demandas educativas contemporâneas.

Conforme as DCEB, “O trabalho por projetos permite, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, a articulação das disciplinas, segundo a intenção, o planejamento e a condução dos professores.” (GODOY, 2012, p.90) Segundo o documento, o trabalho por projetos não se trata de uma metodologia que resolverá todos os desafios enfrentados pelos professores ao atuarem com seus alunos. No entanto, representa um caminho promissor para que se estabeleçam relações entre saberes, disciplinas, agentes, integrando-os a novos conhecimentos.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

4. Relato da experiência

A concepção das DCEB em relação ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais pelo professor polivalente demonstrou a necessidade de se considerar a dimensão coletiva em detrimento da tendência individualizante de suas ações em outros paradigmas.

No trecho a seguir, pode-se notar a importância dada à integração da equipe como aspecto facilitador das aprendizagens:

A partir da reorganização desses tempos pedagógicos, de forma a potencializar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico, muitas equipes escolares têm vivenciado momentos maiores de formação continuada, integração dos professores de diversos ciclos e discussões da condução coletiva dos processos pedagógicos. Utilizando esses tempos, a escola possibilita uma organização que favoreça os professores especialistas desenvolverem trabalhos com seus colegas polivalentes, em turmas dos anos iniciais, bem como realizarem Grupos de Estudo/Trabalho e reuniões periódicas para a integração dos professores de 5º e 6º anos, para conversarem sobre os alunos e o trabalho que têm sido e será realizado com eles. (GODOY, 2012, p. 72)

Diante do desejo de desenvolver um projeto comum às turmas de 1º e 3º anos, pensou-se em alguns quesitos para o êxito das ações. Primeiramente foram elencadas habilidades e afinidades dos professores envolvidos. Pensou-se também em contemplar as diferentes áreas do conhecimento: português, matemática, história, geografia e ciências. Ademais, considerou-se o fato de desenvolver um projeto cuja duração fosse até o final do ano letivo, com tempo equivalente a 04 horas/aula semanais. Assim, o grupo de professoras definiu atividades em quatro áreas, sendo: musicalização (foco na língua portuguesa), jogos matemáticos (foco no conhecimento matemático), brinquedos e brincadeiras (foco em história e geografia) e animais (foco em ciências).

Reitera-se que o objetivo principal foi desenvolver conteúdos, de forma lúdica para aprofundar questões relacionadas à alfabetização e letramento e sua relação com as demais disciplinas. Além disso, foi considerada a possibilidade de envolver valores como a solidariedade, a fraternidade, o altruísmo.

A primeira atividade voltou-se ao trabalho de musicalização, visando o aprofundamento cultural por meio da criação, improvisação e desenvolvimento musical. Baseou-se nas propriedades da música e sua apreciação e de valorização da autoestima. A professora responsável por essa atividade uniu o conhecimento musical com as atividades de alfabetização.

A proposta de trabalhar a musicalização no ciclo I permite promover experiências significativas, enriquecendo o cotidiano da sala de aula. Acredita-se na importância da música como uma das linguagens básicas da humanidade e que, por sua vez, se faz necessária no contexto educativo, visando à formação integral da criança.

Swanwich (1979) acredita que criar (compor, inventar) tocar e apreciar práticas complementares por leituras e técnicas, constitui-se em atividades essenciais para a sala de aula. Nessa perspectiva, a musicalização deve acontecer por meio de aulas de música e não somente sobre música. As crianças preferem conhecer as coisas por meio da prática, do concreto, do manuseio. É preciso incorporar a reflexão significativa às aulas. Para chegar à formulação de pensamento e sistematização de conhecimentos, nada melhor do que partir de algo prazeroso, que mobilize que e permita concretizar saberes.

Brito (1998) em consonância com Swanwich (1979) destaca a música como instrumento capaz de ampliar a capacidade de expressão e reflexão dos indivíduos além dos conhecimentos específicos da área.

O desenvolvimento de atividades de alfabetização com música conta com inúmeras possibilidades, desde a leitura das músicas, a pesquisa sobre determinado instrumento ou compositor, a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da discriminação auditiva, entre outras. De acordo com o referencial teórico, a música também permite explorar, reconhecer, construir e valorizar o mundo; desenvolver a sensibilidade e a solidariedade; perceber e apropriar-se de aspectos culturais que vão além de seu cotidiano; estabelecer relações intrapessoal e interpessoal.

Embora nessa experiência a professora tenha formação em música, crê-se na possibilidade de desenvolver conteúdo musical desde que o profissional tenha interesse e disposição em fazê-lo. Desse modo, pode-se utilizar materiais como aqueles adquiridos pela SME e distribuídos para escolas a exemplo de “O livro das brincadeiras musicais da Palavra Cantada”, dividido em 5 volumes, contendo CDs com as músicas, um livro de cada volume com ilustrações e sugestões de aplicação de atividades e DVDs com as músicas cantadas por crianças. Outro exemplo de material que pode ser utilizado é o Batuque Batuta – música na escola, que foi distribuído nas escolas estaduais. Ressalta-se que esses materiais apresentam embasamento teórico para um professor sem formação musical. Faz-se importante que o professor se encante para que seja capaz de transmitir encantamento às crianças.

O trabalho realizado com a música partiu da integração entre os agentes e do olhar para os Planos de Ensino, para o Projeto Pedagógico e para as DCEB com objetivo de compartilhar reflexões, sobre a prática e de construir um caminho para a alfabetização repleto de significados.

A segunda atividade, que propôs o desenvolvimento de atividades baseadas em jogos matemáticos com os estudantes do primeiro ciclo, surgiu da intenção de enriquecer a prática pedagógica, aproximando os conceitos trabalhados aos elementos da cultura infantil, atribuindo significado real ao uso da matemática. Os jogos podem ser confeccionados ou adquiridos pela escola. A experiência visa promover a relação entre números e quantidades, cálculos e estimativas, comparações, correspondências, medidas, dentre outros aspectos.

Observou-se que as crianças apresentavam algumas dificuldades de relacionamento e resistência aos modos tradicionais de ensino. Acredita-se que os jogos, nessa perspectiva, poderiam permitir maior participação e compreensão dos conceitos matemáticos, concomitantemente ao desenvolvimento de regras sociais e do respeito mútuo devido ao seu caráter lúdico. “Os jogos, por exemplo, são importantes aliados no processo de ensino e aprendizagem, mesmo por que eles já fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes e são muito bem recebidos por eles no ambiente escolar.” (GODOY, 2012, p.93)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (MEC – 1997 - Parâmetros Curriculares Nacionais V.)

Dentro do contexto escolar, os jogos podem assumir um caráter metodológico e caminhar em consonância com o Plano de Ensino, com o objetivo de auxiliar no processo de consolidação de conceitos trabalhados em sala de aula.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

As atividades de jogos incorporadas ao planejamento semanal como atividade permanente representam uma importante ferramenta no desenvolvimento de habilidades relacionadas à matemática.

Os estudos realizados por Moura e Viamonte (2012) destacaram que:

Os jogos educativos, sobretudo aqueles com fins pedagógicos, revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação activa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades. Para tal, o jogo deve propiciar diversão, prazer e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, ensinando algo que complete o indivíduo no seu saber, nos seus conhecimentos e na sua percepção do mundo. O jogo favorece o desenvolvimento da linguagem, criatividade e o raciocínio dedutivo. (MOURA e VIAMONTE, 2012, p. 1-2)

Considerando o prazer envolvido na situação do jogo, busca-se diminuir a rejeição que alguns alunos demonstram tão precocemente diante das aulas de matemática. Nesse contexto, a matemática passa a ser uma ferramenta necessária para vencer o adversário ou para solucionar o desafio apresentado pela atividade. Dessa forma, o esforço em obter êxito no jogo favorece a construção de saberes.

Vale ressaltar a forte relação do jogo com o treino de habilidades relacionadas ao convívio social, tais como respeitar regras, saber ouvir, aguardar sua vez de jogar. A prática periódica de jogos atua em concordância com o eixo transversal de trabalho da escola, voltado para a discussão e reflexão sobre valores.

A terceira proposta, brinquedos e brincadeiras, voltou-se ao resgate da memória popular, por meio do registro de brincadeiras, cantigas e da confecção de brinquedos folclóricos.

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação a uma brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera, que só tem valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial e artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança. (BROUGÈRE, 1994. p.62-63)

O brincar faz parte da vida da criança. Desde a mais tenra idade, tudo que lhe cai nas mãos é usado como brinquedo que permite interações e criação de novos significados. Assim, o brincar ocupa um importante papel no desenvolvimento infantil. A oportunidade de contribuir para a formação social e emocional dos alunos, ampliar seus conhecimentos por meio do resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais, foi desencadeadora dessa proposta.

Vivências de brincadeiras de roda, de faz de conta e da construção de brinquedos populares com materiais recicláveis proporcionam enriquecimento das práticas pedagógicas. Kishimoto (1994), afirma que os jogos e as brincadeiras populares preservam uma estrutura inicial, porém a força da expressividade oral pode modificar muitos de seus conteúdos. Note-se:

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonada por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinaram papagaios, jogaram pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (Kishimoto, 1994.p.25)

O início do trabalho foi marcado pela apreciação de algumas imagens como do quadro “Jogos Infantis”, de Pieter Brueghel (1525-1569) que retratou cerca de 250 personagens participando de 84 brincadeiras, em 1560. Grande parte delas é conhecida ainda hoje. Imagens de vários quadros de Portinari como “Meninos empinando Pipas” (1943), “Palhacinhos na Gangorra” (1957), também foram contempladas pelos pequenos. A obra Brincadeira de Criança, do artista plástico Ivan Cruz (1947), também pôde ser analisada. Ressalta-se que essa produção artística está inserida no material Ler e Escrever, produzido pelo governo do Estado de São Paulo⁵. As imagens permitiram que as crianças reconhecessem brincadeiras populares e as representassem com desenhos. Posteriormente, as brincadeiras tomaram forma e voz.

Rocha (2000), baseada nas proposições de Vygostky (1988), cita que o brincar é considerado uma zona de desenvolvimento proximal por excelência. Acredita-se que na brincadeira e em decorrência dela podem-se utilizar diversas formas de linguagem, como a arte, oralidade, leitura e escrita, permitindo a criatividade e a integração da criança com seus pares.

Para Rocha (2000), a teoria histórico-cultural aponta para o brincar como uma ação privilegiada na constituição do sujeito em que ele pode se apropriar de vários elementos, dominar conhecimentos e ações novas e abrir um leque de outras possibilidades dentro de sua própria cultura.

A quarta experiência partiu do contato com animais. A ideia visou contemplar os conteúdos de ciências previstos nos planos de ensino e sensibilizar as crianças por meio do cuidado e manejo. Acredita-se que a presença de animais na escola desperta a curiosidade das crianças e, concomitantemente, permite desenvolver atitudes mais solidárias.

Ferreira (2012) relatou um estudo baseado na cinoterapia (terapia com cães) com crianças portadoras de deficiências e argumentou que o convívio com cães estimula a responsabilidade, a autoestima e o autocontrole. Embora a autora tenha desenvolvido sua pesquisa com crianças que apresentavam deficiências, não deixou de destacar os benefícios da utilização dos animais com pessoas que não apresentem diagnósticos. Para a autora,

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Os animais são, para as crianças, uma fonte de amor incondicional e lealdade, principalmente diante de punições. Servem de apoio durante as crises familiares, oferecendo consolo quando os adultos estão envolvidos com seus próprios problemas e assuntos. (FERREIRA, 2012, p. 102)

Destaca-se também que a autora mencionou a utilização de outros animais, como animais de fazenda, em tratamentos e terapias bem sucedidas em países europeus. Ademais, Ferreira (2012) esclarece que esse tipo de trabalho no Brasil é demasiado recente, tendo iniciado a partir da década de 1990. A autora conclui que a utilização de cães propicia aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento e permite a construção de atitudes de respeito com as diversas formas de vida e com o meio ambiente.

Kavakami e Nakano (2002) defenderam a utilização de animais como recurso valioso na relação paciente enfermeiro. Sua pesquisa mostrou benefícios significativos no tratamento dos pacientes institucionalizados que recebiam visitas de animais. Dentre o grupo de pacientes investigados por esses autores estavam crianças deficientes ou com diagnóstico de câncer ou AIDS⁶ e idosos abandonados.

De acordo com os dados de pesquisa coletados por Kavakami e Nakano (2002), as pessoas que realizaram Terapia Assistida por Animais (TAA) apresentaram melhoras significativas no quadro clínico. Para as autoras, o ponto forte da TAA deveu-se à comunicação entre enfermeiros e pacientes em decorrência do contato com os animais. Com efeito, as autoras consideraram em sua pesquisa que a comunicação estabelecida com o paciente permite compreendê-lo melhor, em seu todo, considerando-se seu modo de pensar, sentir e agir.

Os resultados das pesquisas sugeriram muitos benefícios no que diz respeito à comunicação, socialização, afetividade, autoestima, dentre outros aspectos. Entendemos que o contato com animais na escola pode desencadear discussões, pretextos para aprendizagens, motivação e satisfação porque o animal desperta sentimentos positivos por demonstrar afeto e fidelidade ao humano. As contribuições apontadas pelos autores demonstraram eficácia na utilização de animais.

Kavakami e Nakano (2002) elaboraram uma lista de benefícios observados em sua pesquisa, dentre os quais: coordenação motora permitida pelos diferentes toques; possibilidade de aprender palavras relacionadas à temática, desenvolvendo estrutura linguística; desejo de comunicar fatos vividos (sobre animais).

Acredita-se que o trabalho com animais no contexto escolar permite abordagem interdisciplinar na medida em que informações sobre os animais podem contemplar contagens, cálculos, estimativas, leituras e produções de textos diversos, classificação, conhecimentos geográficos e históricos.

6 - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

A experiência vivenciada mostrou a afetividade das crianças em relação aos animais e seu interesse em saber as características, hábitos, cuidados entre outros. A reciprocidade dos animais foi fator determinante desse afeto. As crianças solicitam tocá-los e pegá-los durante as atividades desenvolvidas. Comentam avidamente sobre outras vivências em família. Falam que querem ter animais de estimação e pedem para levar os bichos para casa. Pode-se observar a facilidade que demonstram em compreender e memorizar as informações. Crianças que em outras atividades preferem não se expor, surpreendem com seus comentários, questionamentos e habilidade no manejo de animais.

Com efeito, as argumentações dos autores sobre os benefícios da utilização de animais em terapias pareceram muito pertinentes ao contexto escolar. Ressalta-se que o interesse e a curiosidade em relação aos animais atingem outras turmas e adultos (funcionários) que também querem ver e tocar os bichinhos.

5. Algumas considerações

O modelo de trabalho integrado apresentado constitui uma das inúmeras possibilidades de implantação do sistema de ciclos nas escolas. Nessa perspectiva, é possível partir de uma postura crítica e reflexiva dos professores diante do próprio trabalho, através de discussões, estudos e reflexões sobre a prática. Entende-se que esse movimento se caracteriza como tempo/espaço de formação.

Do ponto de vista discente, pode-se considerar que as atividades constantes no projeto assumem caráter lúdico e vêm ao encontro das expectativas das crianças do ciclo I, que se encontram numa fase do desenvolvimento marcada pela ludicidade, curiosidade e pela necessidade de interagir concretamente com o objeto de conhecimento. Nesse contexto, as atividades são percebidas como novidades, pois assumem dinâmicas diferenciadas que partem das experiências dos professores envolvidos.

O trabalho integrado no ciclo, em construção, já possibilita a visualização dos primeiros resultados, a começar pelo crescente entrosamento pessoal e profissional entre os docentes, busca pela formação e pelo interesse demonstrado pelas crianças que dele participam. A divisão de responsabilidades referente ao exercício da docência, uma vez que os alunos pertencem ao ciclo e não a um ano específico, promove um sentimento de pertencimento por parte do grupo docente e discente.

Pode-se identificar outro aspecto favorável no tocante à diversidade de olhares para as especificidades dos aprendizes envolvidos, permitindo que participem de experiências concretas no processo pedagógico.

Considera-se que esse tipo de trabalho permite a conscientização de questões individuais como o encantamento de cada um sobre aspectos vivenciados ou áreas de conhecimento, que assumiram caráter coletivo e proporcionaram avaliação positiva sobre o processo e os resultados alcançados.

Um último aspecto considerado foi o fato de se valorizar os recursos materiais e didáticos disponíveis para a realização de um trabalho diferenciado. Muitas vezes a escassez de recursos e a falta de materiais são consideradas dificuldades ou impedidores de ações pedagógicas significativas. Entretanto, o trabalho integrado no ciclo pode superar tais dificuldades em benefício das aprendizagens e interações.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Referências

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, nº 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 20/06/2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em 21/06/2013.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo, Fundação Petrópolis – 2003. In: SCHREIBER, Ana Cristina Rissette (org.). Ensino Fundamental: 3º ano música – Curitiba – Positivo – 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. Coleção Questões da nossa Época; v. 43. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, Márcio. Batuque batuta: música na escola, 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERREIRA, J. M. A Cinoterapia na APAE/ SG: um estudo orientado pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 7, p. 98–108 jan./jun. 2012.

Disponível em: <www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento.../article/.../486>. Acesso em 20/06/2013.

GODOY, H. L. (org.) Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Campinas, SP, 2012.

KAWAKAMI, C.H.; NAKANO, C. K. Relato de experiência: terapia assistida por animais (TAA) - mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro. An. 8. Simp. Bras. Comun. Enferm. May. 2002. Disponível em < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000052002000100009&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 22/06/2013.

KISHIMOTO, TIZUKO M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. reimp. da 1ª Ed. 1994.

MARTINS, M.L. e FAVERI, R.C.C. A construção de ciclos de desenvolvimento humano: desafios e possibilidades. In: GANZELI, P. (org.) Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MOURA, P. C. e VIAMONTE, A. J. – Jogos Matemáticos como recurso didático. Universidade Portucalense 2012. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf> Acesso em 21/06/2013.

ROCHA, M. S. P. M. L. Não Brinco Mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí. Ed. UNIJUI. 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Ler e Escrever. Coletâneas de Atividades – 1º ano / Secretaria de Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy; Milou Sequeira; Marisa Garcia. -2. ed. São Paulo: FDE, 2012.

SCHREIBER, A.C.R. (org.). Ensino Fundamental: 3º ano música. Curitiba: Positivo, 2010.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. In: SCHREIBER, A. C. R. (org.). Ensino Fundamental: 3º ano música – Curitiba – Positivo – 2010.

“ O coordenador pedagógico e o espaço de formação dentro da escola – conquistas recentes”

Renata Frauendorf¹
Instituto Avisa Lá - SP – rsfrauendorf@globo.com

Denise Nalini²
Instituto Avisa Lá – SP- denisenalini@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir a importância do coordenador pedagógico como formador de uma equipe de professores. Para apoiar o coordenador nesse grande desafio que vive, o Instituto Avisa Lá - SP, desenvolveu uma metodologia de formação continuada reflexiva atrelada ao contexto de trabalho, por meio de cursos presenciais e a distância como também, programas de formação específicos em que a prática pedagógica destes profissionais é foco principal. Pretendemos com esse trabalho relatar algumas mudanças desse fazer que temos acompanhando em diferentes instâncias públicas e particulares nas distintas regiões do Brasil com contribuições, principalmente, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Formador de formador.

“The educational coordinator and ongoing formation space within the school - recent achievements”

Abstract: The aim of the present work is to discuss the relevance of the educational coordinator as a trainer for a team of teachers. To support the coordinator who lives in this great challenge, the “Instituto Avisa Lá - SP”, has developed a continuous reflective training methodology tied to the working context, for attending and distance learning, and also specific training programs in which these professionals educational practices is the main focus. We intend with this work to relate some changes of this “make” that we have observing in our practice in different public and private institutions in distinct Brazil`s regions, with contributions, mainly, in kindergarten and the first years of elementary school.

Keywords: Ongoing formation. Educational Coordinator. Training of trainers;

1 - Formadora do Instituto Avisa Lá- SP e do Programa Ler e Escrever – SEE-SP

2 - Formadora do Instituto Avisa Lá – SP e Coordenadora Pedagógica do Instituto Pro-Saber - SP

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. Quem somos e de que lugar falamos?

O INSTITUTO AVISA LÁ - Formação Continuada de Educadores é uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem atuando para promover transformações da prática pedagógica, principalmente, nas redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002, diante das demandas que as escolas públicas apresentavam nas áreas de leitura, escrita e matemática, passou a atuar, também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse percurso construiu uma metodologia de formação continuada reflexiva atrelada aos contextos de trabalho, destinada aos diferentes profissionais que atuam nas diversas instâncias da educação.

A criação desta ong, nasceu de um sentimento de frustração em relação ao atendimento prestado às crianças, em creches da cidade de São Paulo, e de uma certeza de que era possível melhorar a qualidade do trabalho por meio de uma formação que fosse eficaz e contribuísse para transformar uma prática educativa que pouco considerava o aluno como sujeito de sua aprendizagem. A metodologia inicial deu origem aos diferentes programas do Instituto, inclusive aqueles que são a distância.

Os objetivos da instituição tais como: contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores, que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, secretarias municipais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de site na internet, com produção de vídeos de formação e publicações além de, cooperar para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em Educação de maior qualidade encontraram eco em muitos parceiros que ao longo destes anos, contribuíram para dar forma e força a uma metodologia que longe de estar terminada se reinventa a cada desafio. Essa permanente construção tem provocado inúmeros encontros produtivos, mobilizando pessoas, despertando o potencial de diferentes crianças nas mais diversas realidades, em um ambiente educativo que cada vez faça mais sentido para elas, para suas famílias, para os profissionais e formadores envolvidos.

A concepção de formação continuada que respalda toda essa metodologia construída tem como pressuposto, o processo de reflexão sobre a prática do profissional em formação, assim como o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço cujo principio orientador é a resolução de situações - problemas³.

Assim, entendemos a formação continuada “como formação pós-escolar derivada do trabalho profissional que implica a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas, intimamente relacionada ao campo profissional onde se atua” (IMBERNON Apud SCARPA, 1998, p. 34).

O Instituto Avisa Lá tem uma longa experiência na formação permanente de professores, coordenadores, diretores, equipes técnicas das secretarias municipais, formadores da área de saúde e gerenciamento entre outros. Entretanto, nesse artigo teremos como principal objetivo, discutir a importância do papel do coordenador pedagógico como formador de uma equipe de professores e as contribuições que o instituto Avisa Lá tem proporcionado nesse sentido.

1 - As situações-problemas devem ter sentido no campo de conhecimento profissional, porém não deve ser solucionado apenas com os recursos que ele já possui. Pelo contrário devem permitir que o sujeito lance mão dos conhecimentos já construídos para então construir novos saberes.

2. Coordenador Pedagógico nos dias de hoje

O coordenador pedagógico como formador de uma equipe de professores tem uma história recente. Essa concepção de coordenação pedagógica que data dos anos 90, está inserida no contexto das mudanças educacionais e vinculada às pesquisas das didáticas específicas. No entanto, a ideia do coordenador pedagógico como aquele que “apaga incêndio”, resolve todos os problemas da escola, e desenvolve algumas reuniões, muitas vezes mais burocráticas e para preencher o tempo garantido por lei a todo professor, ainda prevalece em muitos contextos escolares.

Todo esse quadro acaba por ser validado por uma equipe docente, gestora e comunidade que não acompanhou as mudanças recentes e nem sempre legitima esse profissional quando pretende transformar o espaço das reuniões em momentos de reflexão conjunta e construção de saberes da equipe. De um modo geral, o que se vê ainda em muitos lugares são reuniões cuja finalidade é planejar festas e eventos da instituição, dar avisos e orientações, e em alguns casos compartilhar algumas boas experiências realizadas por um ou outro professor. Outras vezes, esses espaços de formação são tomados por queixas e reclamações que mais fazem paralisar do que conseguir pensar em ações que de fato ajudem o grupo a se desenvolver.

Geralmente, no final dessas reuniões o coordenador se sente frustrado por não observar os avanços e nem o envolvimento que gostaria em sua equipe.

Essa concepção de coordenador pedagógico como formador de professores vem nos rastros das mudanças educacionais que desviaram o foco do ensino para a aprendizagem do aluno.

Encontra-se então, na formação continuada um caminho para que este profissional consiga compreender a complexidade da sala de aula em outra perspectiva e o processo de aprendizagem dos alunos como o centro da ação educativa, principalmente por que parte-se do pressuposto de que é um saber a ser construído por este sujeito no calor de suas ações, ou seja, alicerçado em sua prática e mediante as dificuldades que o cotidiano escolar e as relações pessoais vão impingindo ao seu fazer.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991,p.58)

Assim, nesse percurso surge a necessidade de formar o coordenador para essa nova demanda, de modo a provocar uma transformação na cultura e funcionamento da instituição, quando essa se encontra paralisada, desatualizada ou mesmo para alimentar e continuar a avançar em suas conquistas. Compreendemos que toda essa transformação deverá partir de uma construção coletiva em que o desenvolvimento de todo o processo é compartilhado entre todos os profissionais envolvidos. Conhecer os saberes da equipe, suas necessidades para aprofundamento, demandas de aprendizagem dos alunos ajudam a sair da generalidade para selecionar e pontuar as questões que podem estar ligadas a uma prática que se deseja problematizar.

Durante os 10 últimos anos, o Instituto Avisa Lá, vêm oferecendo cursos presenciais e a distancia como também programas de formação em que o coordenador pedagógico é o sujeito de toda a atenção. Acreditamos numa formação específica para esse profissional para que possam criar na escola um lócus de formação e assim desenvolver ações de

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

acompanhamento e intervenção que permitam a consolidação de um projeto compartilhado e de uma cultura de análise e reflexão sobre a prática educativa contribuindo de fato, para melhoria na aprendizagem das crianças.

Refletir sobre o compartilhamento de planos de formação com os professores com focos e tempos definidos, estabelecer uma rotina formativa, que inclua reuniões pedagógicas com pautas planejadas, observações de sala, escritas de devolutivas e novas pautas de observação, requer desse coordenador um saber específico sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e a construção de estratégias que o ajudem a comunicar o conteúdo em questão. No entanto, apesar de viver um coletivo de educadores dentro da escola, a queixa comum dos coordenadores pedagógicos é que eles se sentem extremamente solitários, com poucos parceiros para dialogar e pensar no que é específico de sua atuação, validando a ideia do individualismo tão presente nas salas de aula e escolas de nossos pais. Consideramos que mesmo que esse coordenador encontre na escola um diretor ou professor parceiro há competências profissionais que será por meio do diálogo com outro par que ele poderá construir.

Nesse sentido, os momentos de cursos e encontros formativos dentro dos programas de formação além de contribuir para a construção dos conhecimentos específicos têm também o objetivo de “investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir com seus pares, desenvolvendo uma atitude cada vez mais colaboradora.” (CARVALHO, S., KLISYS, A. E AUGUSTO, S: 2006, p.78)

3. Em busca da autonomia profissional

A instituição educativa contemporânea deve funcionar como lugar de reflexão, de circulação e apropriação de conhecimentos, para inserção singular em uma realidade complexa. Dessa maneira compreendemos que as ações da formação não devem ter um caráter transmissivo, pois é necessário antes de qualquer coisa compreender e reconhecer os processos de aprendizagem do adulto-professor. Será nessa perspectiva que poderemos contribuir para formar um profissional autônomo.

Dentro desse contexto, não cabe uma ideia de formação continuada com o fim de preencher lacunas e sanar problemas da formação inicial, mas sim, como uma ação indispensável para a formação de um profissional autônomo que pensa e reflete sobre sua própria prática; acima de tudo, um profissional capaz de organizar e promover situações de aprendizagem para a equipe de professores que reflita no que é proposto aos alunos.

Durante esses anos de experiência construída, coletivamente pela equipe do Instituto, avançamos na compreensão de que o coordenador precisa considerar diferentes situações para atuar na formação dos professores dentro da escola como, por exemplo: ter ações mais focadas na equipe como um todo, o que demandará um tipo de intervenção; ações mais direcionadas e pontuais a um professor, ou um pequeno grupo, atendendo a necessidades específicas.

Para isso a prática de observação de sala é uma importante ferramenta de trabalho, pois é o momento em que o coordenador busca subsídios para complementar as informações que levanta das leituras dos diários, rotinas e planejamentos a fim de ter mais elementos para problematizar, ou mesmo validar o percurso realizado pelo professor. Nessa observação que não tem o caráter de “supervisionar” ou avaliar o trabalho docente, ele acompanha as atividades, intervenções realizadas pelo professor e também observa como os alunos interagem ao que está sendo proposto assim como analisa as produções dos alunos.

No entanto, antes de realizar a observação é fundamental que se defina um foco uma vez que, será por meio deste recorte que o coordenador pedagógico conseguirá sair da generalidade, qualificar e pontuar as questões que podem estar ligadas a uma prática que se deseja provocar a reflexão, inquietação e talvez transformação. Outro cuidado fundamental é que o professor concorde em abrir sua sala para essa ação, cuidado este que também desmonta a ideia de controle e avaliação.

Mas de onde vem esse foco? Esse foco vem do plano de formação, do que o coordenador pedagógico pretende investir durante um tempo determinado. Este plano é justamente o que possibilita alinhar uma ação a outra, uma verdadeira ação de acompanhamento que tem um início, um meio e um fim e que poderá ser sempre alimentado por uma escuta alteritária da equipe num movimento de construção, desconstrução, reconstrução permeado, principalmente, pelo dialogo, respeito e troca de informações e experiências. Assim como afirma Canário,

“A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida por “medida”, em relação a um contexto e a um público preciso. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e coletivas”. (CANÁRIO, R: 2002,p.13)

Saber a hora de questionar, de informar utilizando outras fontes de informação, ou de devolver a pergunta ao grupo, ou ainda dar uma resposta precisa diante do que foi questionado, são saberes necessários de serem construídos pelo coordenador, o que ganhará mais sentido quando ele compreender e aceitar seu papel de formador. Nessa relação o professor precisa ser considerado como um profissional que tem uma trajetória pessoal e profissional e não aluno, e o coordenador pedagógico um parceiro mais experiente e não professor, ou aquele que detém todas as respostas e soluções para as diferentes situações escolares.

Outro aspecto fundamental que observamos em nossa experiência como formadoras é que saber muito acerca de um conteúdo específico não significa necessariamente ser um bom formador, pois é imprescindível aliar a esse saber o conhecimento didático, ou seja, o “como se ensina” e por fim como comunicar isso ao grupo dos professores, mantendo o principio de formação que embasa nossas ações e já foi apresentado inicialmente. Isto significa, propor uma formação que não oferece “receitas prontas” a serem copiadas sem nenhuma reflexão e sim incentiva a busca do conhecimento. As situações propostas precisam oferecer um espaço para tomada de decisões, ações para realizar, desafios que mobilizem os conhecimentos já construídos ao longo da vivência pessoal e profissional daquele sujeito em formação.

As estratégias formativas tem se mostrado importantes aliadas para o trabalho com os diferentes conteúdos na formação continuada dos professores por que partem, geralmente, de bons problemas para se resolver, e que acima de tudo contribuem para a tomada de consciência das teorias que embasam o fazer pedagógico o que muitas vezes, o profissional não tem se quer consciência. O professor faz por que é algo arraigado ao senso comum escolar.

Certamente esse também é um importante saber a ser construído pelo coordenador pedagógico, justamente por não se tratar de dinâmicas motivacionais, para que ele possa lançar mão em seus encontros de formação com a equipe docente, ajustando à necessidade e priorizando a escolha da melhor estratégia para cada situação. Esse conteúdo também é objeto de discussão e estudos nos cursos e programas de formação oferecidos pelo Avisa Lá.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

As principais estratégias de formação que propomos como objeto de estudo são a tematização da prática e a situação de dupla conceitualização.

Entendendo que: “tematizar é refletir sobre uma prática e extrair desse ato conhecimento novo. É passar por níveis crescentes de abstração gerados com base na construção de novos observáveis sobre a prática pedagógica, que possibilita converter um pensamento em uma experiência, e vice versa.” (CARVALHO, S., KLISYS, A. E AUGUSTO, S: 2006, p.126).

Por fim a situação de dupla conceitualização como define Lerner (2002,p.107) são situações que: “...têm um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino, e por outro, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.”

Porém nesse trabalho não iremos aprofundar nesses conceitos apenas situar do que falamos.

4. Conclusão

Na construção de saberes do coordenador pedagógico ter um parceiro mais experiente é um apoio e uma necessidade identificada por muitos profissionais, pois sozinho o processo é bem mais doloroso, dessa forma torna-se uma condição investir na auto formação seja por meio de cursos, grupos de estudo, formações específicas entre outros.

Pensar numa formação em que tudo isso tenha espaço para acontecer é partir de um lugar de intenso conhecimento e relação com o outro como fica evidenciado nesse comentário postado na avaliação final de um curso a distancia para coordenadores pedagógicos oferecido pelo Instituto Avisa Lá em 2013 :

“Foi muito bom poder compartilhar com todas vocês estes nossos posts, aprendi muito com as boas discussões, com as dicas de leitura, com as experiências. Meu trabalho não será o mesmo, agora tenho uma bagagem e muita vontade de mudar!!! ... Obrigada a todas, e principalmente à formadora que nos orientou e instigou o tempo todo, aprendi muito com você.... saber dar boas devolutivas, instigar o grupo, saber ouvir, fazer boas perguntas, muitos aprendizados! ⁵

Para finalizar concluímos com as palavras de Gouveia (2012, p.142):

“...ao considerar a formação dos professores como uma das funções principais do coordenador pedagógico, é inevitável pensar na comunicação dos conhecimentos didáticos de que esses coordenadores necessitam para ensinar mais e melhor aos professores. Ou seja, é necessários discutir os caminhos que o formador escolhe para realizar a formação.

4 - Observáveis são atos que são observados pelos professores/coordenadores valendo-se de conhecimentos construídos.

5 - Post final de aluno do curso on line: “Coordenador pedagógico Módulo 2: Pauta e Planejamento.”2012.Instituto Avisa Lá .SP

E para isso se faz necessário oferecer espaços de construção coletiva de saberes entre os pares que desempenham o mesmo papel profissional dentro das variadas instituições, para que eles se fortaleçam, dialoguem sobre problemas da mesma natureza e juntos busquem soluções ou ideias que ajustadas a cada realidade podem ser incorporadas nas instituições.

Referências:

CANARIO, R. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995

CARVALHO, S., KLISYS, A. E AUGUSTO, S.. Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo.; Ed. Cortez, 1991

GOUVEIA, B. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. (dissertação de mestrado) São Paulo: 2012.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCARPA, R. Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Determinação de teores de gorduras totais em amostras de chocolates com interação universidade – escola pública

Débora de Andrade Penteado Forchetti¹
Instituto de Química da UNICAMP - deboraforchetti@yahoo.com.br

Juliana Terra²
Instituto de Química da UNICAMP - juliterra@uol.com.br

Maria Izabel Maretti Silveira Bueno³
Instituto de Química da UNICAMP - bell@iqm.unicamp.br

Resumo: O trabalho apresenta os resultados de uma proposta de interação entre a Universidade-Escola pública que envolveu a quantificação do teor de gordura chocolates por alunos do ensino médio em laboratórios de ensino/pesquisa do Instituto de Química da UNICAMP. A vivência permitiu que muitos estudantes rompessem com a imagem negativa que tinham da química além de permitir construir uma análise crítica sobre um método analítico muito utilizado pela indústria alimentícia, desenvolver várias habilidades e reformular diversos saberes.

Palavras-chave: Ensino de química. Vivência na universidade. Chocolate. Interação Universidade- escola.

Determination of total fat in samples of chocolates with interaction university - public school

Abstract: The paper presents the results of a proposed interaction between University and Public School involving the quantification of fat chocolates for high school students in teaching/research laboratories at Institute of Chemistry, UNICAMP. The experience allowed many students break with the negative image they had chemistry and allowed to development a critical analysis of an analytical method widely used by the food industry, various skills and redesign some knowledge.

Keywords: chemistry teaching, experience in university, chocolate, interact University-School

1 - Mestre e licenciada em química, professora da rede Estadual de Ensino de São Paulo.

2 - Doutora, mestre e licenciada em química, aluna do curso de pedagogia da UNICAMP.

3 - Professora Doutora do Instituto de Química da UNICAMP.

1. Introdução

Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento essencialmente acadêmico, principalmente através da transmissão de informações, supondo que o estudante, memorizando-as passivamente, adquira o “conhecimento acumulado”. É importante apresentar ao aluno fatos concretos, observáveis e mensuráveis, uma vez que os conceitos que o aluno traz para a sala de aula advêm principalmente de sua leitura do mundo macroscópico (PEREIRA e SILVA, 2009).

No nível médio de ensino, a atividade experimental precisa ser programada, seja ela demonstrativa ou não, para que os objetivos a serem alcançados sejam claros e proporcionem o aprendizado significativo. Nas disciplinas de ciências, como a Química, a atividade experimental planejada e executada adequadamente pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas como transposição de linguagens química de símbolos, fórmulas e reações para algo mais próximo à realidade dos estudantes (SILVA e BANDEIRA, 2006).

Para Wartha e Faljoni-Alário (2005:43) “contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) enfatizam que a contextualização deve guiar a elaboração do currículo, pois, entre outros objetivos, ela motiva os estudantes e ilustra aplicações do conhecimento, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1999).

Os PCNEM foram criados por especialistas e educadores de todo o Brasil para auxiliar os profissionais da educação na elaboração do currículo escolar e planejamento de aulas, tendo em vista uma nova vida contemporânea com muitas informações e conteúdos interdisciplinares (BRASIL, 1999).

A escolha do chocolate como matriz para estudo de conceitos químicos não foi feita ao acaso, mas com a intenção de atrair os estudantes para a proposta, uma vez que este produto é muito consumido pelo público jovem. Segundo pesquisa realizada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2013), o maior público consumidor de chocolates engloba os jovens entre 12 e 24 anos.

A quantificação do teor de gordura deste alimento também teve como propósito contextualizar o ensino além de promover a (re) elaboração da percepção pública sobre a importância da química, estimular o interesse pela pesquisa, relacionar conceitos teóricos e experimentais, etc.

Os consumidores, em geral, esperam que haja veracidade nas informações contidas nas embalagens de alimentos principalmente aqueles que necessitam de uma dieta mais controlada. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) é o órgão brasileiro que, entre outras funções, estabelece as legislações e seus cumprimentos relacionados com a rotulagem nutricional que deve estar presente nos alimentos pré-embalados. A resolução RDC 360 de 23 de dezembro de 2003 institui uma tolerância de 20% nos valores nutricionais declarados no rótulo. Segundo esta resolução, o valor energético e o teor de nutrientes devem aparecer no rótulo. Também devem ser apresentadas as chamadas informações nutricionais complementares, que consistem de quaisquer representações que afirme, sugira ou implique que um produto possui propriedades nutricionais particulares, especialmente, mas não somente, em relação ao seu valor energético e conteúdo de proteínas, gorduras, carboidratos e fibra alimentar, assim como ao seu conteúdo de vitaminas e minerais (BRASIL, 2003; TERRA, 2009).

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Vários são os métodos encontrados na literatura para determinar a quantidade de lipídios nas amostras. Entre estes métodos, o de Bligh-Dyer (BLIGH e DYER, 1959) é o mais simples, pois utiliza apenas tubos de ensaio, não dependendo de nenhum equipamento específico ou sofisticado. Por outro lado, para sua execução, é necessária uma mistura de clorofórmio-metanol-água. A amostra é misturada com metanol e clorofórmio numa proporção em que formam uma só fase. Adiciona-se mais clorofórmio e água, promovendo a formação de duas fases distintas, uma de clorofórmio, contendo lipídios, e a outra de metanol e água, contendo substâncias não lipídicas. A fase do clorofórmio com a gordura é isolada e, após a evaporação do solvente, obtém-se a quantidade de gordura por pesagem (TERRA, 2009).

A educação bancária muito criticada por Freire (1981), ainda está extremamente presente. Nesta forma de educação, Freire nos revela que os estudantes “recebem” passivamente o conhecimento dos educadores, sem questionar, dialogar, etc.

“Em tal prática, os educadores são os possuidores do conhecimento, enquanto os educandos são como se fossem ‘vasilhas vazias’ que devem ser enchidas pelos depósitos dos educadores. Desta forma, os educandos não têm por que perguntar, questionar, desde que sua atitude não pode ser outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educadores neles depositam” (FREIRE, 1981: p. 87).

Portanto, pode-se afirmar que na educação bancária o processo ensino e aprendizagem não é estabelecido, uma vez que supostamente ocorra apenas o ensino (sem aprendizagem).

Enfatizar a aprendizagem frente ao ensino requer metodologias ativas (que mobilizem a atividade dos alunos), envolventes (que estimulem o interesse dos alunos) e significantes (que levem a aprendizagem efetiva); fazendo com que saia do comodismo e da zona de conforto todos aqueles que estão inseridos no contexto escolar (VIEIRA, 1999).

Desta forma, a proposta consistiu da vivência de alunos do ensino médio em laboratório de pesquisa/ensino de uma universidade na qual eles foram protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; realizando as diversas etapas do método Bligh-Dyer na quantificação do teor de gordura em amostras de chocolate.

2. Objetivos

Entre os objetivos deste trabalho é possível citar a realização de uma atividade alternativa para estimular a pesquisa no ensino médio, promover aprendizagem efetiva e interativa de diversos conceitos e procedimentos da Ciência Química, favorecer o desenvolvimento de uma autoestima elevada para os alunos participantes e estabelecer a interação entre universidade escola.

Também foram objetivos da proposta divulgar a ciência química de forma a promover uma visão crítica dos alunos em diversos aspectos.

3. Metodologia

Para a realização da proposta, contou-se com apoio da diretoria do Instituto de Química (IQ-UNICAMP) que disponibilizou os laboratórios de ensino, equipamentos de proteção individual (jaleco e óculos), técnicos, reagentes, amostras de chocolate, vidraria; além de refeição aos participantes. A Escola Técnica de Monte Mor (ETEC) também foi parceira na proposta, financiando o transporte dos estudantes.

A seleção dos estudantes teve início com uma divulgação da proposta na escola selecionada, a fim de verificar os estudantes interessados na mesma. Para a participação efetiva, os interessados passaram por entrevista prévia, com a finalidade de explicar a proposta e no que consistiria a participação do estudante. A sua participação ainda implicou no preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo aluno ou responsável legal no caso de estudante menor de idade.

Dessa forma, 80 estudantes das diversas séries do Ensino Médio, acompanhados por 3 professoras de química e por 6 monitores, desenvolveram as atividades em laboratórios de ensino/pesquisa do IQ-UNICAMP. A proposta foi realizada em 2 dias, abrangendo 40 alunos em cada um deles.

O método Bligh-Dyer para quantificar o teor de gordura foi realizado pelos próprios estudantes, que trabalharam em trio. Estes ainda receberam equipamentos de proteção individual e instruções prévias sobre as normas de conduta e segurança dentro do laboratório.

Foram elaborados dois questionários contendo, cada um, dez questões objetivas, com 5 alternativas, com uso de linguagem acessível para um público de estudantes de Ensino Médio, previamente otimizados conforme sugestões em literatura especializadas (BEST e KAHN, 1998; HAIR et al., 1998). Os questionários serviram como uma das formas de se avaliar a proposta.

Aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, os questionários foram aplicados junto aos alunos participantes que, de forma anônima e espontânea deveriam respondê-los (ou não, sem qualquer forma de coerção).

Antes dos estudantes iniciarem a parte prática, e após terem respondido o pré-questionário, foi entregue uma apostila contendo o procedimento detalhado e foi realizada uma aula sobre cada etapa da parte prática a ser executada pelos estudantes.

Durante vários momentos, foram feitas rodas de conversa para se dialogar sobre as etapas já realizadas, apresentar os novos passos e estabelecer a escuta sensível dos alunos, estabelecendo uma relação de confiança entre todos os envolvidos.

A atividade foi finalizada com a aplicação do pós questionário.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

4. Resultados e Discussão

Através do questionário de opinião aplicado anteriormente à atividade experimental, foram levantadas as impressões sobre a química por parte dos estudantes, assim como alguns conhecimentos prévios específicos. Após a realização da atividade, um novo questionário foi aplicado aos participantes para obtenção de dados que pudessem constatar a validade da proposta, tanto no quesito de divulgação da Química, quanto aos objetivos didáticos anteriormente listados.

Foi observado grande entusiasmo dos estudantes durante a atividade e o seu impacto também foi constatado pelas respostas ao questionário de pós-experimentação. Observou-se que os alunos puderam aplicar conhecimentos prévios sobre conceitos químicos e outros novos foram adquiridos no decorrer da atividade. Levando em consideração apenas as questões respondidas, diversas constatações puderam ser feitas como, por exemplo:

- 90% dos estudantes responderam ter aumentado seu interesse pela química;
- 98% afirmaram que a atividade favoreceu o aprendizado de conteúdos;
- 61% passaram a (re) conhecer aspectos do trabalho de um químico;
- 23% tiveram interesse em direcionar seus estudos para um curso superior de química;
- 85% entenderam alguns critérios com que são feitas as análises químicas para quaisquer tipos de substâncias;
- 25% assimilaram nomes e utilidades de vidraria no laboratório;
- 60% entenderam formas corretas de descartes de reagentes;
- 58% dos estudantes passaram a entender corretamente processos de extração, visto que 42% das respostas direcionavam para um equívoco em uma das questões do pré-questionário.

Através das respostas aos questionários, foi possível verificar a necessidade de se explorar mais os conceitos de densidade e de polaridade com os alunos. Estudo realizado por uma equipe de professores (ROSSI et al., 2008) também comprovou que estes temas são complicados para os alunos assimilarem, em especial quando não estão associados ao cotidiano dos mesmos, atendo-se exclusivamente às fórmulas apresentadas.

No entanto, mesmo após o experimento, por constatação visual, verificou-se que as concepções equivocadas dos estudantes permaneceram, o que deve refletir a complexidade dos temas e a necessidade de maior enfoque a eles. Paralelamente, os estudantes também apresentaram dificuldades relacionadas à nomenclatura de vidraria e a aplicação destes instrumentos, o que deve ser reflexo do número extremamente insuficiente de aulas práticas nas escolas públicas, já que foram utilizados instrumentos comuns de laboratórios de ensino e de pesquisa.

A maioria dos estudantes não apresentava conhecimentos prévios em práticas de laboratórios, necessitando maior intervenção dos monitores durante todas as etapas. Porém, apesar de diversas ações simultâneas que os estudantes precisavam executar, a prática ocorreu de maneira tranquila, sem qualquer registro de ocorrências.

Em dezembro de 2008 a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o ano de 2011 como o Ano

Internacional da Química, para comemorar mundialmente as contribuições da química para o bem estar da humanidade. Durante todo o ano de 2011 ocorreram atividades educacionais interativas para públicos de todas as idades nos diversos locais do mundo, organizadas internacionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC) sob o tema unificador “Química – nossa vida, nosso futuro” (AIQM, 2011).

O Instituto de Química da UNICAMP, em conjunto com Organizações Nacionais e Internacionais, participou destas comemorações, tendo inserido a proposta aqui apresentada entre as atividades para aumentar o reconhecimento público pela ciência química e promover a interação com a escola pública.

O alto índice de estudantes que revelaram ter, a partir da atividade, aumentado o interesse pela química e conseguido reconhecer alguns dos aspectos associados à profissão do Químico permite afirmar que a proposta atingiu os objetivos previstos para o Ano Internacional da Química.

O tempo necessário para que os estudantes obtivessem seus resultados foi em torno de 7 horas, já que o processo é laborioso. Neste período em que os alunos estiveram na Universidade, em vários momentos foram feitas rodas de conversa para discutir sobre as etapas já realizadas e as seguintes, verificando o acompanhamento dos estudantes, suas opiniões e expectativas.

A roda de conversa é uma das ferramentas sugeridas por Freinet que permite ao professor relacionar problemas, situações cotidianas e os conteúdos programáticos e estabelecendo questionamentos, reflexões e desenvolvimento do pensamento crítico. A roda de conversa é uma parceria entre professor e aluno que favorece que o processo ensino aprendizagem seja efetivo (FREINET, 1974).

De fato foi possível constatar estes aspectos positivos das rodas de conversar. Em um dos momentos, as reflexões e diálogos sobre o método Blich-Dyer ser considerado oficial pela ANVISA foi muito rico. Para os alunos, ficou claro que o tempo excessivo para obtenção das medidas, os gastos com reagentes e a geração de resíduos são aspectos que não deveriam contribuir para a escolha do método.

Nas rodas de conversa ainda foi possível identificar o senso comum dos alunos que acreditam que as informações dos rótulos são extremamente precisas, exatas e confiáveis; afinal, há um órgão legislador e não há razão para se “enganar” o consumidor. Em função deste olhar, muitos alunos se demonstraram frustrados quando os valores encontrados por eles não correspondiam ao apresentado no rótulo e acabavam julgando os seus valores como os incorretos. Uma longa e valiosa discussão surgiu a partir destes conflitos.

Com relação aos teores de gordura obtidos para as amostras, apesar da ANVISA possuir diversas normas e procedimentos que devem ser seguidos pelos fabricantes de produtos alimentícios, verificou-se que ainda faltam controle e fiscalização efetivos quanto às informações fornecidas nos rótulos destes produtos. Possivelmente, a fiscalização seja feita em relação à apresentação do rótulo, e não na fidedignidade dos valores, o que justificaria o índice de amostras encontrado de chocolates que não obedecem às normas de rotulagem.

Ao calar-se, escutar ou dialogar, professores, monitores e estudantes se igualavam em seus saberes e aprendizados durante as rodas de conversa proporcionando momentos de compreensão comum e partilha (BUBNOVA et al.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

2011). Na roda final da atividade foi aberto espaço para que os alunos se posicionassem sobre os temas que lhes fossem de interesse. Além dos “elogios” à proposta, com pedidos de novas interações com a universidade, os estudantes se mostraram curiosos em saber sobre os cursos e as atividades oferecidas pela UNICAMP. Esta curiosidade estimulou os monitores e professores a realizarem uma “exploração” do campus da Universidade com os alunos, apresentando os espaços, faculdades e instituto nele existentes.

Através do diálogo, verificou-se que muitos dos alunos não acreditavam serem capazes de ingressar numa universidade pública, pois eram estudantes de colégios públicos e, portanto, não teriam chances de competir com aqueles que “estariam melhores preparados”.

Infelizmente, esta parece ser a visão de grande parcela dos estudantes de escolas públicas brasileiras. Segundo dados disponibilizados pela Comissão Permanente de Vestibulares (2013), entre os ingressantes na UNICAMP em 2013, aproximadamente 33% estudaram em escola pública. Embora este número possa confirmar a visão dos estudantes que participaram da nossa proposta, ele não é representativo neste quesito. Isto porque, entre todos os alunos que prestaram o vestibular da UNICAMP e que declaram ter estudado em escola pública, 6% conseguiram ingressar nesta universidade em 2013; enquanto apenas 4% dos que estudaram em escola particular tiveram “a mesma sorte”. O que justifica a discrepância é que o número de alunos inscritos no vestibular vindo de escola particular é quase 75% maior do que o de escola pública.

Vendo-se capaz de realizar atividades dentro de um laboratório universitário, foi possível reforçar aos estudantes da escola pública sua capacidade, habilidade e competência; promovendo o aumento da autoestima.

A proposta, embora tenha tido como foco principal o aluno, também teve “intenções” secundárias relacionadas aos monitores e professores envolvidos. Aos monitores, alunos de graduação e pós-graduação, a proposta buscava permitir que estes construíssem e fortalecessem sua identidade profissional como futuros professores. Uma vez que foi dada autonomia para que auxiliassem os estudantes do ensino médio, os monitores teriam espaço para buscar sua prática pedagógica, sua postura didática e seu senso ético. Paralelamente, aos professores participantes, a proposta permitiu estabelecer comparações com o propósito de refletir sobre a sua prática para procurar uma melhora qualitativa real.

Vygotsky (1994) defende a ideia de que a partir da interação social com as pessoas é que vamos construindo nosso conhecimento. Destaca ainda a importância do outro na constituição do próprio sujeito e de suas ações. Portanto, monitores, professores e alunos, juntos foram construindo o seu “eu” conforme a proposta se desenvolvia.

No capítulo IV das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são apresentadas algumas informações a respeito da Educação Superior. No inciso VII do artigo 43 deste capítulo, a Lei determina que o ensino superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Divino e colaboradores (2013) afirmam que ao realizar a extensão, a universidade permite que a sociedade fique mais informada, adquirindo conhecimentos que possibilitem transformações sociais e culturais. Santos completa ainda que:

“Por meio da extensão, a universidade tem a oportunidade de levar até a comunidade os conhecimentos de que é detentora, os quais são produzidos com a pesquisa e que normalmente divulgam o ensino. É uma forma de a universidade socializar e democratizar o saber científico, de modo a este não se traduzir em privilégio apenas da minoria da população (universitária), mas difundido também à

comunidade não acadêmica, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade” (SANTOS, 2006: 14).

Pode, por um lado, parecer que na relação de extensão apenas a comunidade “tem ganhos”. Pelo contrário, a troca de experiências e conhecimentos ocorre para os dois lados. A universidade aprende com a comunidade, identificando suas necessidades, anseios e valores.

Com a integração de estudantes do ensino médio com a Universidade, foi possível promover a extensão e constatar esta troca. Por exemplo, as três professoras que participaram da proposta e que são autoras deste trabalho “confessaram” que refletiram sobre suas práticas pedagógicas e promoveram mudanças significativas nas mesmas após a proposta.

5. Conclusão

A proposta realizada envolveu experimentação para estimular aspectos pedagógicos e desenvolver habilidades cognitivas, além de explorar conceitos de forma contextualizada, o que contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem, conforme proposto pelos PCNEM.

Vendo-se capaz de realizar atividades dentro de um laboratório universitário, os estudantes da escola pública constataram sua capacidade, habilidade e competência. Além disso, estar na universidade superou a expectativa de muitos para os quais tal ambiente era considerado como algum impossível, despertando o interesse para cursos superiores ligados à ciência química.

A proposta realizada de forma a estimular a autonomia, responsabilidade, senso crítico e cooperação agradou as estudantes que se sentiram vivenciando por completo a atividade de um pesquisador científico. O método permitiu abordar a forma adequada de se fazer a pesagem de uma amostra, a manipulação de vidraria, medidas de volumes, descartes de resíduos, separação de fases, processos de extração e filtração, segurança em laboratório, além da apresentação exata e precisa dos resultados obtidos.

As rodas de conversa e interações entre os estudantes e monitores proporcionaram momentos de grande aprendizado, trocas de experiências de maneira informal e construtiva, exercitando o falar e o escutar.

Os questionários confirmaram que os conceitos de densidade e polaridade são relativamente complexos para estudantes deste nível de ensino, necessitando de maior enfoque e contextualização. Também ficou evidente que o despertar para o gosto da ciência química depende do conhecimento e vivência de práticas as quais justifiquem sua participação no cotidiano escolar e social.

Referências:

AIQM – Ano Internacional da Química. Disponível em <http://www.aiqm.com.br>. Acesso em 29/06/2011.

BEST, John W.; KAHN, James V. Research in Education. 8th ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

BLIGH, E. Graham; DYER, W. J. A rapid method of total lipid extraction and purification. *Canadian Journal of Biochemistry and Physiology*, Ottawa, v.8, n.37, p. 911-917, 1959.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 20/12/1996.

BRASIL, Resolução da diretoria colegiada 360 de 23 de dezembro de 2003: Regulamento Técnico sobre Rotulagem Nutricional de Alimentos Embalados, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26/12/2003.

BRASIL; Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 1999.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.6, n.1, p.268-280, 2011.

COMVEST – Comissão Permanente de Vestibular. Disponível em www.comvest.unicamp.br/vest2013/paais.html. Acesso em 18/07/2013.

DIVINO, Anne Emiler do Amor; OLIVEIRA, Carla Luz de; COSTA, Christian Alexandra de Carvalho; SOUZA NETA, Hilda Rilemberg Neta; CAMPOS, Lucir da Silva; MENEZES, Raira Mota de Jesus; CABRAL, Stephanie Costa da Silva; COSTA, Carmem Lúcia Neves do Amaral. A extensão universitária quebrando barreiras. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n.16, p. 135-140, 2013.

FREINET, Celestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1981.

HAIR, Joseph Franklin.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, Willian C. *Multivariate data Analysis*. 5TH ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Disponível em <http://www.ibope.com.br>. Acesso em 21/07/2013.

PEREIRA, Cleyciane Bizerra; SILVA, Airton Marques. Contextualização do ensino de Química através de aulas práticas. In: 8º SIMPÓSIO BRASILEIRO EM EDUCAÇÃO QUÍMICA, 2010, Natal. Disponível em <http://www.abq.org.br/simpequi/2010/trabalhos/141-6157.htm>. Acesso em 21/07/2013.

ROSSI, Adriana Vitorino; MASSAROTTO, Alexandra Maria; GARCIA, Fabiana Burgos Takahashi; ANSELMO, Gisele Regina Trotti; DE MARCO, Inara Lilian Gabriel; CURRALERO, Isabel Cristina Baddini; TERRA, Juliana; ZANINI, Silvana Maria Corrêa. Reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende sobre densidade a partir da escolarização. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n.30, p. 55-60, 2008.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 06, n. 01, p. 10-15, 2006.

SILVA, Airton Marques; BANDEIRA, Josiane Alves. A importância em relacionar a parte teórica das aulas de química com as atividades práticas que ocorrem no cotidiano In: 8º SIMPÓSIO BRASILEIRO EM EDUCAÇÃO QUÍMICA, 2006, Fortaleza. Disponível em <http://www.abq.org.br/simpequi/2006/trabalhos/11-102-T2.htm>. Acesso em 21/07/2013.

TERRA, Juliana. Potencialidade da aliança da espectroscopia de raios X e quimiometria na determinação de valor energético e teores de alguns macronutrientes em amostras de farinhas para consumo humano. Campinas, 2009. 96f. Tese de Doutorado, Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidades*. Porto: Afrontamento, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WARTHA, Edson José; Faljoni-Alário, Adelaide. A contextualização no ensino de Química através do livro didático. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n.22, p. 42-47, 2005.

Projeto Didático – Oficina de Leitura e Escrita (O.L.E.)

Vilma C. Almeida Passos¹

Prefeitura Municipal de Campinas – vilmapassos@terra.com.br

Resumo: Este trabalho socializa a experiência didática vivenciada desde o ano de 2011 na Escola Municipal de Ensino fundamental do município de Campinas SP, em que o principal objetivo é promover avanços no processo de leitura e escrita dos alunos dos Ciclos I e II. A partir dos dados observados na escola e em avaliações externas sobre as condições de leitura e escrita desses ciclos de alunos, e motivados pela iniciativa de uma professora, a equipe pedagógica buscou em Vygostsky e Telma Weisz, entre outros autores, subsídios para promover avanços nas aprendizagens de todos os alunos, desde os que apresentavam dificuldades, assim como, daqueles que apresentavam bom desempenho quanto à leitura e escrita. Este projeto didático promoveu avanços nas aprendizagens dos alunos, assim como colaborou para um trabalho mais integrado entre os professores.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Reagrupamentos. Desafios.

Abstract: This work socializes the experience lived since 2011 in the municipal school of fundamental teaching EMEF Professor Benevenuto de Figueiredo Torres in Campinas - SP, in which the main goal was to promote advances in the reading and writing process of the students of the first and second cycles. According to what was observed in the school and through external evaluations about the reading and writing conditions of the students of those cycles, and motivated by the initiative of a teacher, the pedagogical team looked for references in Vygostsky and Telma Weisz, among other writers, to promote advances in the learning of all the students, both who had shown difficulties as the ones who had had good reading and writing performance. This didactic project promoted advances in the learning of the students, as well as it collaborated to a more integrated working process among the teachers.

Keywords: Reading. Writing. Reassemblages. Challenges.

1 - . Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Campinas. Atua como Professora Coordenadora do Ciclo II do Ensino Fundamental composto pelo 4º e 5º ano com alunos na faixa etária de 9 e 10 anos respectivamente. Atua como Professora do 3º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental composto por alunos na faixa etária de 8 anos. Atua também como Professora de Geografia do Ensino Fundamental para os Ciclos III e IV, composto por alunos na faixa etária de 11 a 14 anos aproximadamente

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Projeto: oficina de leitura e escrita (O.L.E.)

A Oficina de Leitura e Escrita (O.L.E.) é um momento em que sistematicamente, uma vez por semana, professores dos ciclos I e II, composto por alunos do 2º ao 5º ano, com faixa etária de seis a dez anos, têm um trabalho focado nas especificidades dos grupos de saberes dos alunos quanto à leitura e escrita na EMEF Professor Benevenuto de Figueiredo Torres em Campinas, estado de São Paulo.

Diante dos dados, aquém dos desejados, sobre leitura e escrita, coletados na escola e apontados por avaliações externas, no ano de 2010, a equipe educativa se mobilizou e buscou no ano de 2011 novos indicativos para o trabalho pedagógico, e encontrou em Telma Weisz embasamento para

refletir e agir conforme o que segue:

A escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos, tem obrigação de criar um sistema de apoio para que os alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios. (1999, pp. 97-105).

Assim sendo, a escola organizou Oficinas de Leitura e Escrita envolvendo todos os alunos dos ciclos I e II, independente dos saberes que apresentavam em relação à leitura e escrita, de tal forma que todos foram estimulados e desafiados a produzirem novos conhecimentos, e assim avançarem na aprendizagem.

Atualmente a educação tem sido tema de diversas divulgações na mídia, tal como o artigo presente no jornal Correio Popular de Campinas, que destaca:

Vários projetos que têm como objetivo a melhoria da educação brasileira, desenvolvem estratégias de reforço e recuperação da leitura. Isso porque essa habilidade, essencial para o desenvolvimento em qualquer disciplina, tem sido indicada como uma das mais deficitárias nas avaliações educacionais no País. Uma prova realizada pelo movimento Todos pela Educação_ que reúne empresas e instituições do terceiro setor em torno da melhoria do ensino brasileiro_ mostrou que cerca de 40% dos alunos que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental não atingem o desempenho esperado em leitura e escrita para essa etapa. Em outras palavras, isso significa, por exemplo, que eles têm dificuldades para localizar informações em um texto ou mesmo identificar qual o tema de uma narrativa, o que bastaria para classificar muitos desses estudantes como analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que decodificam as palavras, mas não compreendem seus sentidos. (Jornal Correio Popular, 25/06/2013, Caderno A, pág.8, Fabiano Ormanze).

Infelizmente, o que foi apresentado neste artigo é realidade também na Escola Municipal Professor Benevenuto de Figueiredo Torres, em Campinas, SP, reforçando a lista de motivos pelos quais a equipe vem se mobilizando, principalmente em relação à leitura e escrita dos nossos alunos dos ciclos I e II desde 2011 como uma das possibilidades de superação dessa situação como veremos.

Observamos que existe um número significativo de crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita e desinteresse pela leitura e pela produção escrita, gerando conflitos entre a família e a escola. Algumas crianças apresentam ritmo diferenciado, do estabelecido pela instituição escolar, ao longo do processo de aquisição da

linguagem e não conseguem acompanhar o grupo no qual estão inseridas, não atingindo os objetivos mínimos propostos pela escola. Assim sendo, cabe à equipe de professores, planejar ações que favoreçam o seu desenvolvimento, proporcionando não só a estas crianças, mas às outras que apresentam bom desempenho, a possibilidade de conquistar avanços significativos na leitura e produção escrita, favorecendo a retomada e continuidade de seu rendimento escolar.

A escola pode criar diversas formas de apoio à aprendizagem, como: atividades diferenciadas durante a aula; agrupamentos produtivos; intervenções pontuais do professor; atendimento individualizado no contra turno do aluno e outras. Na referida escola, desde o ano de 2011, por iniciativa da professora Vilma Almeida Corrêa Passos, coordenadora do ciclo II e com a participação dos demais professores dos ciclos I e II, vem desenvolvendo um sistema de apoio pedagógico que implica em reagrupamento das turmas em determinado dia da semana, dentro do horário de aula. Nesse momento, os alunos de todas as turmas do mesmo ano do ciclo são divididos segundo suas necessidades para promover avanços na leitura e escrita, ficando cada professora com a turma com a qual se identifica mais, ou acha que pode desenvolver melhor seu trabalho. Ou seja, cada professora fica com seus próprios alunos e com os das demais classes que estão tendo necessidades similares.

A princípio, em 2011, estabeleceu-se um tema norteador para desenvolver o trabalho. Depois da avaliação feita pelos professores em 2012, o assunto para cada ano foi deixado livre. Já em 2013, optou-se pelo desenvolvimento dos gêneros textuais previsto para cada trimestre e para cada ano e após avaliação coletiva da equipe de professores dos ciclos I e II, a orientação pedagógica e a coordenação de ciclos reestruturaram as Oficinas de Leitura e Escrita (OLE) mantendo como meta avanços no processo de leitura e escrita de cada aluno. Para atingir a meta a equipe se apoiou em dois pilares: reagrupamento dos alunos por grupo de saberes e desenvolvimento das atividades em agrupamentos produtivos elaborados pelo professor da classe. E trabalho coletivo/integrado por parte dos professores na elaboração, correção e discussão das atividades propostas e avaliação geral das oficinas.

Nossa tentativa de reagrupamento entre as turmas encontrou problemas organizacionais e pedagógicos apontados por parte do grupo de professores. Assim sendo, em 2013 reestruturamos o reagrupamento para ocorrer em sala de aula com a turma regular. Continuamos apostando no reagrupamento de alunos em determinados momentos do trabalho pedagógico, assim como no trabalho em grupo por parte dos alunos, onde o professor assume o papel do mediador, propiciando e estimulando trocas dos saberes dos alunos entre si. Acreditamos que ao se depararem com atividades de leitura e escrita especificamente elaboradas para motivá-los e desafiá-los, nossos alunos elaborarão novos saberes a partir daqueles que já tem consolidado.

O trabalho diferenciado de interação entre o leitor e o texto, realizado nas oficinas, é desenvolvido pela leitura livre, hora da história, dramatizações e produções literárias artísticas como confecção de cartazes, textos verbais e nãoverbais, músicas, brincadeiras, leitura de contos, jornais, revistas em quadrinhos, poemas, poesia. As ações são planejadas e vivenciadas a cada oficina, dando margem para a flexibilidade e as adaptações necessárias.

Durante as oficinas de leitura são realizadas atividades de diversos gêneros textuais, conhecendo suas características, interagindo com os mesmos e de acordo com o grupo de saber de cada ano.

A leitura é trabalhada em rodas de leitura, leituras compartilhadas com uso de microfone e outras estratégias planejadas pelos professores.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A escrita é trabalhada à medida que os alunos entram em contato com os diversos gêneros textuais previstos no plano de ensino de cada ano do ciclo, escrevendo textos que contemplem as suas características e de acordo com o grupo de saber ao qual pertence o aluno. Ao produzir seus textos, um dos aspectos mais importantes da escrita é a revisão textual, pois trabalhamos a coerência e a coesão, oportunizando aos alunos durante as oficinas mais um momento de reflexão sobre a língua e a compreensão do sistema ortográfico e gramatical, sendo realizada em grupo ou individualmente.

Um dos principais subsídios teóricos e que nos mantém confiantes para a continuidade reestruturada das OLE(s) está posto no documento - Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos iniciais, do município de Campinas, 2012, quando esclarece sobre a organização do trabalho pedagógico em ciclos: “Que os alunos sejam agrupados no cotidiano da escola segundo as propostas pedagógicas que melhor convierem à aprendizagem de todos e de cada um”. p. 33.

Com o firme propósito de promover avanços no processo de leitura e escrita de nossos alunos dos ciclos I e II pesquisamos conjuntamente uma vasta bibliografia, e sabendo que existem diversas possibilidades de atender os alunos quando não estão indo bem na aprendizagem, optamos por criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Além disso, optamos também pelo desenvolvimento de atividades diferenciadas por grupos de alunos durante a aula, e assim promover trabalho conjunto dos alunos entre si, para que nessas interações possam avançar.

Nessa dinâmica ocorrem também as intervenções pontuais do professor procurando acompanhar cada subgrupo e cada aluno. Além dessas ações que são realizadas na classe, às vezes também é necessário o encaminhamento a espaços escolares alternativos, que acolham alunos com dificuldades momentâneas, exatamente para garantir que elas sejam momentâneas.

Podemos fazer o que consideramos mais conveniente. Só não podemos deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra o seu papel de ensinar a todos os seus alunos, principalmente na abordagem de leitura e escrita que permeará toda a vida escolar.

A proposta de se organizar os alunos em conformidade com seus saberes de leitura e escrita e estabelecer os agrupamentos produtivos nas classes, tem o cuidado de não estigmatizar alunos com dificuldades, e assim focar nas possibilidades que o trabalho com alunos que apresentam diferentes grupos de saberes pode trazer para a aprendizagem de todos, lembrando que entre as funções da escola está em destaque a produção de conhecimentos para com todos os alunos, retirando-os da condição em que estão, tal como o proposto por Telma Weisz:

Importante é que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades, que não fiquem estigmatizados por participarem delas, que isso seja visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um. (1999, pp. 97-105).

Para tanto, é preciso que os professores explicitem muito bem aos alunos e comunidade escolar as bases do contrato didático que regem esse projeto: atender a todos os alunos em seus diferentes saberes para produzirem algo, ou seja, avanços, a fim de que todos os alunos saibam exatamente qual é a sua finalidade e compreendam que não se destina somente a determinados alunos, mas a todos, respeitando-se as especificidades dos grupos em que estão inseridos.

É através deste princípio que se criou o projeto O.L.E. com a intenção de envolver a todos os alunos, independente do grau de desempenho, de forma prática (oficinas) e de realizar as atividades com agrupamentos produtivos.

Reafirmamos a importância do trabalho em grupo por parte dos alunos, onde o professor assume o papel do mediador, propiciando e estimulando trocas dos saberes dos alunos entre si quando se depararem com atividades especificamente elaboradas para desafiar os alunos a partir dos saberes que já têm consolidados e que obviamente serão diferentes entre as equipes na sala de aula.

Há também a interação entre os alunos, lembrando que esta não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. Os alunos, muitas vezes discutem, defendem suas opiniões. E a atitude diante do que consideram um não saber do outro tem a ver muito, também, com o temperamento de cada um. Há alunos que não discutem, mas não mudam de opinião, outros até discutem, mas acabam cedendo. A questão central não é haver ou não discussão, mas sim que cada um consiga formular o seu argumento a favor ou contra uma dada questão. Aprende-se muito quando se está exposto a uma argumentação, e mais ainda quando se tem que defender um ponto de vista, o que certamente promoverá avanços na leitura com interpretação e na escrita.

Em nossas pesquisas sobre como trabalhar as dificuldades de aprendizagens na leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais, fomos subsidiados como já dissemos pelo documento: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos iniciais, 2012, do qual trazemos outra reflexão, conforme o que segue:

(...) as atividades coletivas precisam ser valorizadas na sala de aula. É fundamental que o professor promova atividades em duplas ou em grupos, cuidando para que tal agrupamento seja produtivo do ponto de vista dos conteúdos que estão sendo trabalhados, ou seja, que os alunos aprendam a trabalhar juntos, em colaboração, e avancem em suas aprendizagens. As atividades colaborativas contribuem para a aprendizagem porque todos têm algo com o que contribuir. O agrupamento deve favorecer a troca de saberes entre os alunos, o debate e a discussão a respeito da atividade e evitar que um se cale enquanto o outro domina o trabalho. (...). p. 93

Portanto, as atividades de leitura e escrita, organizadas em grupo, permitem postura mais ativa do aluno e o desenvolvimento de valores sociais importantes: o respeito, a compreensão e a solidariedade, o saber ouvir e falar. Conviver, relacionar-se com o próximo e trabalhar em equipe são habilidades fundamentais para o mundo de hoje, dentro e fora da escola.

Durante muito tempo, os alunos eram obrigados a ficar em fila, uma carteira atrás da outra. Felizmente, estudos e pesquisas didáticas mostram que determinadas atividades, quando realizadas em grupos, trazem mais benefícios para o aprendizado de todos. Divididos de forma adequada e sob a supervisão do professor, os alunos aprendem na troca de pontos de vista, ganham espaço para criar e passam a testar hipóteses, refazer raciocínios e estabelecer correlações, para construir conhecimentos.

Segundo especialistas, a interação em classe é importante porque é muito diferente para as crianças aprender com o professor que é alguém mais velho, que domina os conteúdos ou com os colegas que têm a mesma idade e um nível de conhecimento mais próximo. É possível fazer diferentes combinações de grupos, mas a condição essencial para

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

definir essas combinações, no caso, é o que cada um domina e o que precisa aprender especificamente em relação à leitura e escrita nos momentos das oficinas que realizamos na escola.

Planejar atividades em grupo exige que o educador conheça bem a turma com a qual trabalha. “É importante identificar o momento em que cada estudante se encontra”, afirma Adriana Laplane, 2000.

Após observação do aproveitamento escolar nas produções de leitura e escrita nos ciclos I e II, concluímos que o final do 1º trimestre e início do 2º trimestre é o tempo mais adequado para começar esse trabalho, pois cada professor já conhece melhor cada aluno e suas reais necessidades. É necessário que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho, como para que possam planejar tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas que facilitam o planejamento, analisar as produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas...

É importante ressaltar que antes de começar o trabalho, devemos discutir seriamente com os alunos os objetivos a que a escola se propõe e o que espera deles, para que possam aprender mais e melhor. Isso evita que se criem estigmas e é importante também para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos em relação às dificuldades dos alunos nas produções de leitura e escrita.

Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos, que precisam de ajuda pedagógica específica, que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira discriminatório, acaba sendo uma iniciativa de grande respeito intelectual por eles. Em todos os grupos, mesmo naqueles em os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas devem ser desafiadoras – possíveis, porém, difíceis. Os alunos vão se deparar com atividades especificamente elaboradas para suas dificuldades e com a necessidade e possibilidade de superá-las, lembrando que estas atividades destinam-se ao trabalho com leitura e escrita em diferentes níveis para alunos dos ciclos I e II.

A organização dos grupos de alunos não é tarefa fácil e exige constante movimento entre os alunos ao longo do desenvolvimento da proposta, uma vez que alternando os parceiros de trabalho, todo aluno acaba por experimentar papéis diferentes, sobretudo no que diz respeito à habilidade de ter mais jogo de cintura para defender suas ideias e aceitar as dos outros. “Uma criança tímida pode se tornar líder quando uma área que domina entra em jogo. Assim, o professor consegue quebrar o esquema de forte/fraco na sala e faz com que todos tenham mais voz”, como afirma Laplane, 2000.

Relatamos que é interessante agrupar crianças com perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto, por exemplo, após a leitura coletiva de um conto para que todos se familiarizassem com o enredo, agrupou-se um estudante hábil na construção de textos com coesão ao lado de um colega que tinha domínio da ortografia. A estratégia funcionou: eles construíram a história juntos, discutiram o que e como escrever e se revezaram no papel de escriba. Portanto, o ideal é mesclar características complementares para que todos se ajudem e aprendam mais.

Observou-se que para aplicar a atividade, é imprescindível que o professor tenha clareza do conteúdo e do objetivo, assim como saiba exatamente quais são os saberes de seus alunos quanto à leitura e escrita, para permitir que todo aluno possa confrontar suas ideias com as dos colegas e oferecer e receber informações. Essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem, precisa ser bem planejada. É essencial conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória. Se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, por exemplo, é importante juntar os que apresentam níveis diferentes, porém, próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca.

Considerações finais

Durante estes dois anos e meio, a partir da decisão de se trabalhar a leitura e escrita com o reagrupamento dos alunos a partir de seus saberes, e para que haja avanços na aprendizagem, vimos que é imprescindível o professor organizar atividades que atendam as necessidades de cada grupo, portanto estabelecendo os desafios adequados para os alunos de modo que fiquem entre o difícil e o possível. Assim, o aluno incentivado pelo professor, aciona seus conhecimentos e experiências anteriores, estabelece trocas com os colegas e procura coletivamente a solução dos desafios propostos para sua etapa de aprendizagem e conseqüente avanço.

Construir situações que se orientem por esses pressupostos exige do professor competência para planejar coletivamente com seus pares as atividades para seus alunos estabelecendo os desafios adequados.

No desenvolvimento das oficinas de leitura e escrita, observou-se que se a proposta era difícil demais, ou até impossível de realizar, o desafio não se instaurava para o aluno, pois o que estava posto era um problema insolúvel no momento, acarretando imediatamente frustração e desistência. Se a proposta era possível mais fácil demais, não havia envolvimento dos alunos, pois sequer um desafio havia sido colocado, acarretando a rápida dispersão e também desistência.

Portanto, na elaboração das atividades para as oficinas, o desafio do professor passou a ser planejar boas situações de aprendizagem para os alunos, com atividades que representam possibilidades difíceis, mas que coloquem dificuldades possíveis de serem superadas. Esta prática só se revelou possível diante do planejamento da equipe, principalmente entre os professores de cada ano do ciclo, analisando, discutindo e avaliando os textos a serem explorados nos agrupamentos.

Além disso, esta prática apresentou bons resultados nas produções dos alunos e fortaleceu o trabalho integrado entre professores. Tarefa que vem exigindo novas posturas profissionais quanto ao planejamento e principalmente quanto ao olhar dos professores para com as diferentes aprendizagens dos alunos, e novas possibilidades de explorá-las e não somente classificá-las entre grupo mais desenvolvido e menos desenvolvido quanto os saberes de leitura e escrita.

Embora já tenhamos observado melhoria na qualidade das produções de leitura escrita nos ciclos I e II, continuamos discutindo e aprimorando as oficinas para que mais avanços sejam apresentados nas aprendizagens, principalmente para aqueles alunos que demonstram dificuldades diversas.

Uma das vantagens muito importante desse trabalho na forma inicial de rodízio entre professores, é que a troca por algumas horas da semana pode trazer um olhar diferente sobre a produção do aluno, ajudando não só a ele, mas também a sua própria professora no entendimento do processo de ensino e aprendizagem.

Observamos nas Oficinas de Leitura e Escrita que as parcerias produtivas foram caracterizadas por troca mútua de informações entre os alunos. Professores e alunos oferecem contribuições diversas durante as atividades. Não acontecem situações como um sabe muito e outro se limita a copiar simplesmente. Atitudes conjuntas de colaboração, buscando realizar as atividades propostas da melhor maneira são constantemente estimuladas pelo professor. A aceitação da ideia do colega quando parecer mais acertada é discutido constantemente entre os alunos. Há alternância da escrita.

É interessante lembrar que, para a intervenção pedagógica que tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas com os grupos mais avançados no conhecimento, podem ser mais numerosas e as de alunos com mais dificuldades devem ter número reduzido, respeitando o objetivo principal das Oficinas de Leitura e Escrita, que

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

é promover avanços a partir do que cada um já tem consolidado.

Durante o desenvolvimento do projeto O.L.E. as análises das proposições de atividades pelos professores, bem como as análises das produções dos alunos, ocorrem com frequência ora nas reuniões da Coordenação de Ciclos, ora nos horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC), visando o replanejamento e as tomadas de decisões.

A avaliação é contínua e respeita o âmbito individual estabelecido por cada professor para com os alunos. E também é realizada de forma coletiva pelo grupo de professores quanto aos avanços e dificuldades que a equipe está encontrando. Ocorre ao final de cada período, geralmente após quatro semanas de seu desenvolvimento, a ser definido pelo grupo de professores, visando sempre o melhor aproveitamento das oficinas. Nessa etapa, os professores podem realizar a troca dos alunos em cada grupo, em consonância com os avanços e dificuldades apresentadas.

É desenvolvido um portfólio de cada aluno contendo os elementos significativos do trabalho durante o trimestre, com as observações do professor.

A autoavaliação sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas e didáticas e sua repercussão nas aprendizagens é constante entre os professores. Os alunos também realizam a autoavaliação em relação as suas produções de leitura e escrita.

Alguns instrumentos avaliativos são utilizados no segmento professores, quanto no segmento alunos, conforme o que segue:

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

1) DO ALUNO:

EMEF PROF.BENEVENUTO F. TORRES

ALUNO: _____ TURMA: _____

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA – OLE

PROFESSORA RESPONSÁVEL PELO GRUPO: _____

AUTO-AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
1 - FIZ TODAS AS ATIVIDADES COM INTERESSE?		
2 - FIQUEI EM SILÊNCIO PARA ACOMPANHAR AS ORIENTAÇÕES E REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES?		
3 - SEGUI AS ORIENTAÇÕES DAS PROFESSORAS?		
4 - GOSTEI DE REALIZAR AS ATIVIDADES EM GRUPO?		
5 - APRENDI ASSUNTOS DIFERENTES?		
6 - TROQUEI IDEIAS E COLABOREI COM MEU GRUPO DE COLEGAS?		
7 - SOLICITEI AJUDA DAS PROFESSORAS QUANDO TIVE DÚVIDA?		
8 - TERMINEI AS ATIVIDADES JUNTO COM OS COLEGAS?		
9 - AS ATIVIDADES FORAM MUITO FÁCEIS?		
10 - VOCÊ ESTÁ MAIS INTERESSADO PELA LEITURA E ESCRITA?		

.DEIXE REGISTRADO ALGUM COMENTÁRIO. PODE EXPRESSAR SENTIMENTOS, EMITIR OPINIÕES, SUGERIR ALGUMA IDÉIA PARA OS PRÓXIMOS ENCONTROS:

2) DO PROFESSOR:

EMEF PROF. BENEVENUTO F. TORRES

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA – OLE

PROFESSORA TITULAR DA CLASSE _____

PROFESSORA AUXILIAR: _____

AUTO-AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	TALVEZ
1 - DESENVOLVI AS ATIVIDADES PROPOSTAS E DISCUTIDAS NO COLETIVO?			
2 - DEI E ACEITEI SUGESTÕES DE MEUS PARES PARA A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES?			
3 - CONSEGUI SEGUIR O PLANEJADO?			
4 - GOSTEI DE ESTABELECEER TROCAS COM O GRUPO DE PROFESSORES DO ANO EM QUE ATUO?			
5 - ESTA EXPERIÊNCIA ESTÁ CONTRIBUINDO COM MINHAS APRENDIZAGENS DIDÁTICAS?			
6 - ESTA EXPERIÊNCIA ESTÁ CONTRIBUINDO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DE TODOS OS GRUPOS DE SABERES?			
7 - ALGUM IMPREVISTO OCORREU AFETANDO O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES?			
8 - ALGUM GRUPO DE SABER FOI PREJUDICADO POR ESTA DINÂMICA ESTABELECIDADA?			
9 - OS ALUNOS ENTENDERAM A DINÂMICA ESTABELECIDADA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTE TRABALHO PEDAGÓGICO?			
10 - VOCÊ OBSERVOU MAIOR INTERESSE POR PARTE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LEITURA E ESCRITA?			

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Referências

GODOY, Heliton Leite de, (Org). Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/organização e coordenação. 2012

LAPLANE, Adriana Friszman de. Interação e silêncio na sala de aula. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

ORMANEZE, Fabiano. Especial para Agência Anhanguera. Rodízio de professores reforça leitura e escrita. Caderno A, p. 8, 25/6/2013.

WEISZ, Telma, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, SP: Ática, 1999.

EIXO 5

AFETIVIDADE,
COGNIÇÃO E
DESENVOLVIMENTO



Pedagogia Hospitalar e a afetividade: um relato de experiência no Hospital Universitário – Unidade Materno Infantil em São Luís/MA

Rosinete Lima Setubal¹
UFMA – rosinetesetubal@hotmail.com

Karine de Jesus Ferreira Macedo²
UFMA – karinejesus@hotmail.com

Resumo: O presente artigo busca evidenciar a importância que a Pedagogia Hospitalar promove na vida de crianças ou adolescentes hospitalizadas, que nessa condição ficam impossibilitadas de frequentar a sala de aula de uma instituição escolar. Para tanto, apresentamos o relato de experiência do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFMA durante o primeiro semestre de 2011, realizado no Hospital Universitário – Unidade Materno Infantil, que em parceria com a referida universidade, desenvolve o projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar.

Palavras chave: Pedagogia Hospitalar. Estágio supervisionado. Prática pedagógica.

Pedagogy Hospital and affectivity: an experience report on University Hospital - Maternal Child Unit in São Luis / MA

Abstract: This article sought to highlight the importance Pedagogy Hospital promotes the lives of children and adolescents hospitalized, that this condition are unable to attend classroom of a school. Therefore, we present an account of the experience supervised the Faculty of Education of UFMA during the first half of 2011, held at the University Hospital - Maternal Child Unit, which in partnership with that university, develops the extension project “Studying a healthy action: building a teaching hospital.

Keywords: Pedagogy Hospital. Supervised phase. Pedagogical practice.

1 - Orientadora Pedagógica na Educação Infantil em Campinas/SP.

2 - Tutora a Distância em São Luís/MA - UNIVIMA.

1. Introdução

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem como objetivo principal possibilitar que a formação dos seus estudantes esteja compatível com as demandas presentes na realidade educacional, sobretudo, diante dos desafios da sala de aula.

Ao longo de todo o percurso, pode-se perceber o nosso empenho em atingir os objetivos estabelecidos para a realização em cada etapa do estágio, que foram: desenvolver práticas pedagógicas e experiências educativas fundamentadas em concepções teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos; proporcionar às crianças hospitalizadas o direito da educação e do acompanhamento do currículo escolar e valorizar espaços educativos não-formais para atuação do pedagogo através da extensão universitária, destacando o processo de humanização do professor em sua formação.

Assim, para melhor compreensão deste, o trabalho apresenta-se estruturado do seguinte modo:

No primeiro capítulo, abordamos reflexões sobre as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente. Essas reflexões utilizam o referencial teórico estudado em sala.

No segundo capítulo, realizamos a caracterização do campo de estágio e do trabalho pedagógico desenvolvido, o que inclui sua identificação, histórico e informações sobre a estrutura física e material.

E no terceiro e último capítulo, caracterizamos a ação pedagógica desenvolvida, juntamente com as abordagens e ações das professoras-estagiárias. Esse é o momento mais rico do relato, pois consta a discussão reflexiva sobre o momento da observação e a intervenção didática.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca do trabalho à luz das discussões atuais sobre este campo de atuação para o (a) pedagogo (a), que é a Pedagogia Hospitalar.

2. Estágio supervisionado: contribuições para a prática docente

Durante todo o nosso estágio supervisionado - e isso inclui as primeiras discussões em sala de aula, em nossa instituição de ensino (UFMA) até a nossa prática de fato concretizada em nosso campo de estágio no Hospital Universitário - Unidade Materno Infantil, refletimos o quanto é imprescindível o estágio na formação docente, constituindo-se assim, como referido por Gomes (2009) apud Pimenta (2004, p.99):

O período de estágio na formação de professores como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção de identidade profissional, podendo o estagiário ali questionar-se, problematizando, acerca do sentido da profissão, do que significa ser professor na sociedade atual, das contradições, valores, concepções e saberes em circulação no espaço institucional das escolas. (grifo nosso)

A experiência vivida no ambiente hospitalar nos levou a realizar descobertas e reflexões, pois muitas foram as nossas inquietações /inseguranças, sanadas durante a etapa de observação e em nossa regência.

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A partir do que expomos até o momento, consideramos que o estágio supervisionado é uma etapa que, em hipótese alguma, deve ser negligenciada na vida de todo e qualquer profissional.

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia nos dizeres de Pienta (2010, p.19):

(...) é atividade de pesquisa em sua essência. Vai muito além da observação e vivência da prática, proporciona a possibilidade de conhecimento, análise e problematização da realidade educacional, do espaço futuro de atuação do aluno, que necessita conhecê-lo, sentir o “choque com a realidade” ainda durante seu período de formação.

Portanto, o estágio nos permite relacionar teoria e prática, e a partir disso realizar uma leitura da realidade, buscando métodos e instrumentos que nos auxiliem na apreensão e intervenção no espaço em que estejamos atuando.

Diante disso, ressaltamos o papel indispensável das instituições superiores. É necessário que essas, analisem se dão condições para os futuros docentes atuarem com competências não só teóricas, mas também, competências práticas para que o discente possa construir a sua própria identidade profissional, como já nos referimos. Sem dúvidas, professores que tenham passado pelo estágio supervisionado, são, na nossa concepção, profissionais que tiveram uma formação mais completa, e, não - fragmentada, compartimentada, como as dos que não tiveram em sua formação superior essa etapa, tão imprescindível.

Portanto, a inclusão do Estágio Supervisionado como componente curricular das Instituições Superiores é indubitável para a prática pedagógica. Acreditamos que o estágio supervisionado é um dos vieses que poderá levar os educandos em formação, a pensarem, reformularem e até mesmo transformarem a situação em que a educação brasileira se encontra.

A partir dessas considerações, passamos a relatar a nossa experiência durante o nosso Estágio Supervisionado no Hospital Materno Infantil, em que registramos momentos que julgamos significativos para a nossa formação docente.

Descreveremos nos tópicos a seguir, uma abordagem acerca da Pedagogia Hospitalar, a caracterização da ação pedagógica desenvolvida nesse ambiente e o campo de nossa atuação.

3. Pedagogia Hospitalar e a prática pedagógica

Durante nossa prática pedagógica, refletíamos sobre o fato de que o ambiente hospitalar é um cenário totalmente diferente ao da escola regular, e nos preocupava o fato de como dar suporte pedagógico a essas crianças em estado de convalescença, de forma que elas pudessem dar continuidade às suas atividades educacionais, mesmo afastados da escola.

A partir de agora, começamos a discorrer em subtópicos alguns temas presentes na Pedagogia Hospitalar, que consideramos relevantes na condução dos nossos passos na etapa de observação e regência no Materno Infantil.

3.1 Breve histórico da Pedagogia Hospitalar

Segundo Cláudia R. Esteves, em seu artigo: “Pedagogia Hospitalar: um breve histórico”, a classe hospitalar tem seu início já no século XX, no ano de 1935. É nesse ano que Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. A partir de então, outros países foram aderindo, tais como: Alemanha, França, na Europa e nos Estados Unidos. Essas escolas tinham como objetivo suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas.

O surgimento dessas escolas em hospitais, segundo a mesma autora (ibid.,s.p) supõe-se como marco decisório a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande quantitativo de crianças e adolescentes mutilados, que ficaram impossibilitados de frequentar a escola.

3.2 Bases legais

No Brasil, há documentos que reconhecem a importância do acompanhamento do currículo escolar da criança e adolescente durante sua permanência no hospital. Primeiramente, começamos pela Lei Maior do país, a nossa Constituição Federal do Brasil de 1980, que no título VIII- Da ordem social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205, declara que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, inferimos que a educação é um direito de todos e para todos, independente das circunstâncias em que esteja.

Ainda como bases legais, temos o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura a toda criança e adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa. Temos ainda, as diretrizes da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde traz em seu Título II - Dos princípios e Fins da Educação Nacional, nos seus artigos 2º e 3º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Do exposto, e fazendo comparações com a Constituição Federal, a LDB nos permite verificar de forma mais detalhada, as finalidades e princípios dessa educação para todos.

Das divulgações mais recentes que encontramos quanto às bases legais que se referissem à classe hospitalar, temos, segundo Cláudia R. Esteves:

[...] em 2002 o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica. Em Santa Catarina, a SED baixou Portaria nº. 30, SER, de 05/ 03/2001 cuja: “Dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na Classe Hospitalar para crianças e adolescentes matriculados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, internados em hospitais”.

Por meio desse documento, garante-se o que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos.

Após essas informações, partimos agora para tópicos direcionados aos à Pedagogia Hospitalar desenvolvida no Hospital Materno Infantil, falando assim, dos alunos e professores que compõem esse espaço, e para finalizarmos esse capítulo, faremos uma descrição geral do referido hospital.

3.3 Caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido no Hospital Materno Infantil

Após destacarmos as bases legais que subsidiam a modalidade da educação hospitalar, ressaltamos que o atendimento pedagógico a crianças e adolescentes em hospitais é uma das formas de assegurar o direito à educação básica a fim de que seu processo de aprendizagem não seja interrompido, mesmo com a sua saúde comprometida.

O Hospital Materno Infantil, através do projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar”, desenvolve a modalidade de Pedagogia Hospitalar, que como consta no site do hospital, o objetivo do projeto é:

proporcionar a crianças e adolescentes internados na Clínica Pediátrica da Unidade Materno Infantil, uma maior interação social e melhor qualidade de vida, preservando sua integridade física e emocional e dando-lhes estímulos que possibilitem o retorno às suas escolas de origem e/ou integração ao sistema de ensino, caso ainda não estejam vinculados a este.

A professora Francy Rabelo, que foi nossa supervisora de estágio, é também, uma das precursoras e coordenadora desse projeto, que já existe no hospital há mais de quatro anos.

A etapa de observação em nosso estágio supervisionado nos possibilitou conhecer alguns espaços que iríamos utilizar para desenvolvermos as nossas atividades com as crianças. Conhecemos a sala interdisciplinar, que é uma sala

retangular bem pequena, localizada no quarto andar do hospital. Nessa sala, verificamos certa quantidade de brinquedos variados, cantinho da leitura, cantinho de recursos didáticos, um quadro branco para que o professor possa escrever. Há também materiais escolares, um varal onde ficam expostas algumas das atividades que as crianças realizam dentro da sala. Nesse espaço, há ainda mesas e cadeiras para que as crianças possam realizar as suas atividades da forma mais confortável possível, aparelho de som e um DVD. É uma sala, apesar de pequena, bem acolhedora às nossas crianças, constituindo-se em um ambiente facilitador do ensino-aprendizagem para os alunos em condições de locomoção.

Conhecemos também as duas alas em que estavam distribuídas as crianças: A e E. As crianças que não estivessem em condições de se locomover até a sala interdisciplinar, eram atendidas nos leitos pelos estagiários.

Ainda nessa etapa, acompanhamos a regência de algumas estagiárias que já estavam finalizando as suas atividades, o que nos possibilitou refletir acerca das atividades que desenvolveríamos para as crianças. A partir de então, nos aprofundamos em conhecer mais as necessidades dos nossos alunos, ao que percebemos que não são somente clínicas e biológicas, mas que existem outras; como bem coloca LUCON (s.d,p.1523) que são: “cognitivo,afetivo,psicológico e social”.

A partir de Pienta (2010, p.62), passamos a compreender melhor nossas crianças, nossos alunos, quando afirma que:

O processo de adoecimento e a conseqüente internação hospitalar, para uma criança, representam o convívio com experiências novas e assustadoras. A experiência de adoecimento e hospitalização implica na mudança de rotinas, como separar-se da família, afastar-se de casa, dos brinquedos e objetos próprios, dos amigos, ausentar-se da escola; além disso, sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, talvez o pior de tudo, enfrentar e conviver com a solidão e o medo da morte.

Depreendemos assim que de fato a ação pedagógica é indispensável para a criança nesse período angustiante para elas. Portanto, cabe ao professor elaborar suas aulas, pensar em atividades que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessa criança.

Em geral, as crianças que atendemos no Materno Infantil possuem problemas renais, neurológicos e ortopédicos, além de doenças infectocontagiosas e quadros virais. E mesmo nessas condições, as crianças participam de forma ativa nas atividades, o que implica dizer que elas não se tornam incapazes para apreender conteúdos e fazer registros escritos. No entanto, cabe ao professor, conhecer as patologias mais freqüentes na unidade hospitalar, para que, com sensibilidade, planeje as aulas e atividades, respeitando os limites clínicos das crianças ali presentes.

É necessário registrarmos também, a participação dos pais, tios, avós e outros parentes e acompanhantes de nossos alunos, sempre tão receptivos a nossa chegada e intervenção nos leitos.

Quanto ao planejamento de nossas aulas, tínhamos que pensar nas mais variadas possibilidades de adaptação de acordo com a idade/condição da criança. Tendo como base sempre o RECNEI e PCN's para trabalharmos as áreas do conhecimento na educação infantil, incluindo-os em nossos planos de aula.

Em nosso primeiro momento de regência com as crianças, utilizamos como metodologia o teatro de fantoches, para contar um breve histórico do dia das mães e uma história intitulada de “Se as coisas fossem mães” de Sylvia Orthof. Nesse dia tínhamos em nossa sala interdisciplinar cerca de dez crianças, sendo que as suas idades estavam na faixa

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

etária de 4 a 12 anos.

Após o momento de leitura em roda com os alunos, utilizando também os fantoches, os dividimos por faixa etária e propomos atividades diferenciadas para cada grupo. Foi um momento muito rico, as crianças envolviam-se nas atividades e pareciam estar em outra dimensão. Longe da sensação de dor, medo e internação, a criança se sente feliz e produtiva.

A rotina das atividades desenvolvidas no hospital era dividida em três momentos. O primeiro momento se dava logo na chegada dos estagiários à sala interdisciplinar, e logo após a saída para visitação aos leitos, a fim de verificar a quantidade de crianças, bem como convidar as que poderiam se locomover sem problemas até a sala. No segundo momento, seguindo um planejamento prévio da Prof.^a Francly Rabelo, uma parte dos estagiários assumia a regência na sala, enquanto que os demais eram distribuídos nas alas A e E para desenvolverem as suas atividades nos leitos. E o terceiro e último momento, é a execução das atividades propriamente ditas pelos alunos com auxílio das professoras-estagiárias.

A seguir, faremos uma descrição geral, no que tange à dimensão física do Hospital Materno Infantil.

3.4 Caracterizando o nosso campo de estágio

3.4.1 Identificação/caracterização

Quanto à localização, o Hospital Materno Infantil situa-se na Rua Silva Jardim, nº 215, no centro da cidade de São Luis. O Materno Infantil é uma das unidades de atendimento do Hospital Universitário da Universidade do Maranhão, sendo referência quando se trata do atendimento de crianças. Ali estão internadas em média 35 crianças, a instituição conta com 204 leitos e suas especialidades são: pediatria, cirurgia pediátrica, neonatologia, obstetrícia e ginecologia.

Quanto à infraestrutura, o hospital ocupa uma área de 15.103,45 m², possuindo assim, uma ampla e adequada estrutura física, com recursos tecnológicos e profissionais altamente capacitados, transformando-o no hospital público mais bem estruturado do Estado.

Fazendo ainda buscas de informações no site do HUUFMA, encontramos alguns projetos que envolvem toda a comunidade hospitalar dos funcionários às pacientes. Alguns deles destacamos a seguir: Datas comemorativas, Dia H da humanização, Espiritualidade, o projeto “Estudar, uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar”, Natal Comunhão com todos.

3.4.2 Histórico

Com relação à história dessa instituição, destacamos que o Hospital Materno Infantil foi fundado no dia 05 de agosto de 1984, pelo então Presidente General João Batista Figueiredo e passa a ser administrado pela Universidade Federal do Maranhão em 17 de janeiro de 1991, constituindo juntamente com o Hospital Presidente Dutra inaugurado em 28 de julho de 1961, os braços que formam o Hospital Universitário.

3.4.3 Estrutura física e material

A sala interdisciplinar situa-se no quarto andar do hospital, como também os leitos onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas. Para chegar até esse andar, podemos escolher entre os dois elevadores ou a escada, onde ambos estão em bom estado de conservação. Essa mesma sala é usada por uma psicóloga em conversas com os pais e alunos, buscando auxiliá-los nesse momento tão delicado, tanto para eles como para as crianças.

Esta sala contém várias mesas, cadeiras, armários, estantes com livros, brinquedos e material didático. Todos estão dispostos de forma a aproveitar o máximo de espaço disponível. Há também um varal para a fixação das atividades, como citado anteriormente, um aparelho de som, DVD. Ela é bem iluminada, climatizada e aconchegante.

Em junho de 2011, presenciamos a colocação de adesivos decorativos nas paredes do andar, o que tornou o ambiente mais alegre e bonito. Também durante esse período, foi iniciada uma reforma na ala E, fato que reduziu bastante o número de leitos e crianças para serem atendidas.



Figura 1: Rosinete e Karine na Sala Interdisciplinar do Hospital Materno Infantil.



Figura 2: Grupo de estagiárias e bolsistas do Projeto “Estudar: uma ação saudável” coordenado pela Prof.^a Francy Rabelo.



Figura 3: Contação de Histórias na Sala Interdisciplinar.



Figura 4: Atividades propostas nos leitos – com Karine.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



Figura 5: Atividades propostas nos leitos – com Rosinete.



Figura 6: Sala Interdisciplinar.



Figura 7: Atividades propostas na Sala Interdisciplinar– com Karine e Rosinete.



Figura 8: Atividades propostas na Sala Interdisciplinar– com Karine e Rosinete.



Figura 9: Apresentação circense para a finalização do estágio – com Prof.^a Francy Rabelo.



Figura 10: Apresentação circense na sala de espera do Hospital para a finalização do estágio.

4. Considerações Finais

A humanização no espaço hospitalar também possibilitou a entrada do pedagogo no ambiente permitido apenas para o corpo médico. Dessa forma, a Pedagogia Hospital situa-se nessa inter-relação entre os profissionais da área médica e a educação, e possui o objetivo de dar continuidade a aprendizagem da criança hospitalizada.

O estágio supervisionado no Hospital Materno Infantil possibilitou o contato com essa área da Pedagogia que está em ascensão e se desenvolve em ambiente não-escolar, além de ter contribuído significativamente para a nossa formação profissional.

Os objetivos previstos no Plano de Atividades foram plenamente alcançados e a melhor administração do tempo possibilitou que as atividades propostas fossem realizadas de forma a envolver todos os alunos.

Levando-se em consideração os aspectos mencionados durante este trabalho, consideramos que superou nossas expectativas, tendo em vista que nós não tínhamos experiência na área hospitalar, apenas com a Educação Infantil em escolas da rede regular de ensino.

Em virtude do que foi mencionado, a aprendizagem durante esse período de observação e intervenção pedagógica vai além da profissional, pois vivenciamos lições de vida. Crianças que lutam contra suas enfermidades e acreditam, no fundo, que se recuperarão, voltando ao seu ambiente familiar, dos amigos e escola. E a luta dos familiares que apesar da aparência cansada dos longos dias permanecidos no hospital, tiram força para cuidar das crianças que ali estão e reanimá-las.

Em vista dos argumentos apresentados, acreditamos em uma futura disponibilização de um espaço maior para a realização das atividades pedagógicas com as crianças hospitalizadas e uma abrangência maior, atendendo o setor de emergência e outras alas do hospital.

Como não poderia deixar sem ressalva, agradecemos profundamente à Professora Francy Rabelo, que abriu as portas do projeto de extensão para todos nós e nos orientou, deixando-nos livres para que o nosso caminhar pedagógico fosse o mais proveitoso possível.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação. Classe Hospitalar e atendimento Pedagógico Domiciliar: – estratégias e Orientações. / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ESTEVES, Claudia R. Pedagogia Hospitalar: breve histórico. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:_ITtMZGxWSwJ:www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacaoosauade/classes-hospitalares/WEBARTIGOS>. Acesso em 05 jul. 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação contínua, estatuto e estágio na formação de educadores. In: _____. Formação de professores em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

HUUFMA. Núcleo de Humanização do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Estudar: uma ação saudável. Disponível em: <http://www.hu.ufma.br/site/estaticas/mostra_estat.php?id=7>. Acesso em: 08 jul. 2011.

LUCON, Cristina Bresaglia. Pedagogia Hospitalar: Pedagogia da vida e de respeito à cidadania de adolescentes hospitalizados com doença crônica. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em 07 jul. 2011.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela Estágio supervisionado na educação não formal. Curitiba: Editora Fael, 2010.

PIMENTA, S.G. (org.). O estágio e a docência. São Paulo: Cortez, 2004.

EIXO 6

ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA



EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre – família e criança na contramão do apelo mercadológico.

Ana Carolina P. M. dos Santos¹

CEMEI Maria José Gonçalves - anacarol_pedagogia@yahoo.com.br

Resumo: A publicidade tem se comunicado diretamente com as crianças, principalmente através da televisão. Pensando nisso, e com base em referenciais teóricos tais como Brougère e Benjamin, foi que surgiu o projeto “Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre!”. O intuito foi resgatar algumas brincadeiras das famílias, aproximar ainda mais crianças e familiares, tirando o foco da televisão e do consumo. Parte desse trabalho foi desenvolvido com as famílias em uma reunião, na qual perceberam que objetos alternativos podem dar asas à imaginação.

Palavras-chave: publicidade.brincadeiras.interação.consumismo

Games of yesteryear and fun forever - family and child against the market appeal.

Abstract: Advertising has been communicating straightly with children, mainly through television. Thinking about it and based on theoretical reference such as Brougère and Benjamin, emerged the project “Games of yesteryear and fun forever”. The aim of this work was try to rescue some family`s play and bring children and family together, taking off the focus on television and consumption. Part of this work was developed with families in a meeting where the families realized that alternative objects can give wings to the imagination.

Keywords: advertising.play.interactions.consumerism

¹ - Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Professora de Educação Infantil em creche da Rede Municipal de Campinas.

1. Publicidade para crianças.

A publicidade tem se comunicado diretamente com as crianças, principalmente através da televisão. Os pequenos passam, em média cinco horas por dia em frente às telas.

Porém, o problema não é assistir à televisão, a questão é que não há uma interferência assertiva por parte do adulto em relação às mensagens publicitárias direcionadas às crianças, deixando-as vulneráveis ao que as propagandas apresentam. Pesquisa realizada pelo IBOPE (2007) indica que as crianças brasileiras são as que mais assistem TV no mundo, cerca de 5 horas diárias. Atrelado a isso, 57% das crianças brasileiras possuem TV no quarto², fazendo com que a interação entre os membros da família e a possível intervenção dos responsáveis durante os comerciais diminua ou, às vezes, nem ocorra.

Conforme nos aponta Isabella Henriques (2012) as crianças ainda não têm capacidades para interpretar o que as propagandas estão transmitindo. E, Susan Linn (2006) nos indica que crianças em idade pré-escolar ainda não conseguem discernir entre uma propaganda e um programa de TV.

Pensando nisso, como a família vai agir contra uma indústria que gasta, anualmente, US\$ 15 bilhões em propagandas?³ (Linn, 2006). No Brasil, de acordo com o IBOPE (2013), em 2012 foram gastos, aproximadamente, R\$ 95 bilhões em publicidade, sendo que cerca de R\$ 51 bilhões foram dedicados à televisão. Ou seja, percebemos que as famílias entram numa disputa desigual contra o mercado publicitário.

Com esse orçamento astronômico, a publicidade está vendendo valores, ideais, estão reforçando estereótipos. Diante desse contexto, o conflito em casa é inevitável, pois os produtos oferecem super-poderes, identidade e, com solicitações intensas por parte das crianças os pais não dão conta de dizer “não”.

Observamos, também, que uma das consequências da exposição excessiva das crianças à televisão é a redução das brincadeiras criativas (Linn, 2006). Hoje em dia, as crianças pouco brincam na rua e, quando estão em casa, brincam com jogos eletrônicos ou com brinquedos que não estimulam sua criatividade e que funcionam sozinhos.

Bem sabemos que, o brincar está relacionado a uma infância saudável e criativa (Linn, 2006). Tendo isso em vista, surgem algumas indagações: por que as crianças não brincam mais nas ruas? As crianças sabem brincar? Há interação entre as crianças e suas famílias no brincar? Qual a relação entre o brincar e a publicidade? E, indo mais longe, qual é a função da escola frente a esse cenário? É possível trabalhar junto às famílias para remar contra essa maré de apelo mercadológico?

2 - Estudo realizado pela Discovery Kids (2010) – “Crianças de ontem, pais de hoje”. Disponível em: <http://brasileconomico.ig.com.br/noticias/nprint/102098.html>. Acesso em: 12jul2013.

3 - Dado sobre os EUA apresentados no livro da autora, Susan Linn (2006).

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

2. O brincar, a publicidade e o papel da escola.

Partimos do pressuposto de que o brinquedo é um objeto para a livre manipulação da criança, que não impõe regras ou formas de utilização, assim, sua função é a brincadeira (Brougère, 2010).

Benjamin (2002) nos lembra que a criança transforma qualquer objeto em brinquedo, pois “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (p. 93).

Assim, de acordo com Brougère (2010) a brincadeira permite a fabricação de seus objetos, é uma atividade livre, sem delimitações. Ora, o que temos notado nos brinquedos de hoje? Estão permitindo a criação das crianças?

Não seria necessário um olhar mais atento para notar a colonização de personagens televisivos no imaginário infantil, pois como nos mostra Brougère (2010) nossa cultura, e ainda mais a das crianças, absorveu a mídia, especificamente a televisão, transformando os referenciais que temos e influenciando, particularmente a cultura lúdica.

Nesse sentido, pode-se dizer que a TV influencia as brincadeiras, oferecendo conteúdo e temas para tal (Brougère, 2010). As brincadeiras infantis são subsidiadas pelos conteúdos televisivos, pela atitude de personagens, a postura do ídolo, ou pelo objeto que deve ter para brincar. Como comenta Linn (2006), as mensagens publicitárias, especialmente de brinquedos, passam a ideia de que as crianças “precisam” de brinquedos e acessórios relacionados a determinados filmes ou programas, ou seja, induzem às crianças a não se imaginarem brincando sem a fantasia comprada em vez de uma feita em casa; ou sem um objeto comprado em determinada loja em vez de um adaptado em casa.

O que vimos percebendo é que os fabricantes têm produzido brinquedos que reforçam a importância da TV, na medida em que representam personagens da mídia. É uma exploração comercial, que leva a criança a mudar de uma relação passiva com a televisão para a relação ativa de manipulação com tal brinquedo (Brougère, 2010). E que, ainda assim, não permite que a criança aja criativamente, pois se trata de uma manipulação infantil manipulada pelo mercado.

Chegamos ao que Linn (2006, p. 96) denomina de “obsolescência planejada”, ou seja, como há o desencorajamento das brincadeiras imaginativas das crianças, os brinquedos que fazem só uma coisa, ficam sem graça e logo as crianças “necessitam” de outro para substituí-lo. É a lógica do mercado se impondo no mundo infantil.

E assim, percebemos que essa lógica tem adentrado no espaço escolar também, seja através de falas e comportamentos das crianças, dos brinquedos que levam para compartilhar com os amigos ou até mesmo em práticas educativas dos profissionais. O que cabe à escola? Reproduzir aquilo que circula na sociedade ou discutir e refletir o que as crianças trazem? Limitar ou ampliar os repertórios infantis? (Ostetto, 2000).

De acordo com Kishimoto (s/d),

cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança.

Foi pensando nessas questões que surgiu o projeto “Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre!”. Um projeto desenvolvido em uma turma de 30 crianças com idades entre 3 e 6 anos, de uma creche da prefeitura de Campinas, relatado no próximo item.

2. O projeto – Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre.

No início de 2011, próximo ao período da Páscoa, percebi que as crianças estavam muito centradas nos brinquedos e chocolates anunciados nessa época. Os comentários sobre o que é a páscoa eram: “É o brinquedo que vem no chocolate!” ou “É um chocolate que tem um brinquedinho de montar!”. Além disso, ouvi as crianças dizerem, frequentemente, que seus pais comprariam tais e tais ovos de chocolate, tudo isso, um mês antes da referida data comemorativa, o que levou à percepção de que as crianças ganharam vários chocolates e, conseqüentemente, muitos brinquedos.

Como poderia desenvolver um trabalho naquele ano que pudesse ampliar o repertório das crianças quanto aos brinquedos e brincadeiras que estavam tendo como referências? Como trazer as famílias à reflexão sobre o consumo e à participação na escola com as crianças?

Assim sendo, teve início o projeto Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre, cujo objetivo principal foi resgatar algumas brincadeiras antigas das famílias, bem como, aproximar ainda mais crianças e familiares e, apresentar opções de diversão com brincadeiras alternativas, tirando o foco da televisão e do consumo.

Esse artigo é um recorte do trabalho que foi desenvolvido com a turma ao longo de um ano, e está focado na etapa da reunião feita com as famílias.

O projeto foi assim desenvolvido, inicialmente, as crianças foram sensibilizadas com o tema, através de brincadeiras antigas que levava diariamente para a sala para brincarmos.

Num segundo momento, foi feito um levantamento de brincadeiras conhecidas pelas famílias. As famílias receberam um questionário que constava três itens: (a) Qual a brincadeira que mais gostava na infância; (b) Explicação da brincadeira e; (c) Desenho daquela brincadeira. A participação das famílias e a variedade de brincadeiras explicadas foram incríveis!

Ao longo do ano, brincamos dessas brincadeiras na escola e em alguns momentos pudemos contar com a participação dos familiares na instituição para brincar conosco. Em paralelo, lia para as crianças a história “O homem que amava caixas”⁴ o que permitiu refletir sobre o consumismo infantil e outras formas das famílias se aproximarem sem gastar muito.

E dessa maneira, um dos momentos desse trabalho foi desenvolvido com as famílias e as crianças em uma reunião de famílias e educadores com a temática do consumo infantil. A proposta dessa reunião foi que as famílias assistissem a um documentário sobre consumo; feito isso teríamos um debate para assim, termos uma oficina de confecção de brinquedo com sucata contando com a participação das crianças.

Na reunião, primeiramente, as famílias assistiram à versão resumida do documentário “Criança, a alma do negócio”⁵ e tivemos um tempo para conversa e debate sobre suas opiniões e formas de agir com as crianças. Os familiares falaram de suas inseguranças quanto a deixar as crianças na rua brincando, trataram da importância de estarem com os filhos e assumiram a responsabilidade de deixarem os pequenos em frente à TV devido ao cansaço diário.

4 - KING, Stephen Michael. O homem que amava caixas. 2 ed. São Paulo: Brinque Book, 1997.

5 - Documentário: Criança, a alma do negócio, de Estela Renner, 2008.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Depois do debate, li o livro citado às famílias. Havia solicitado que levassem caixas de papelão para uma oficina e essa foi a proposta após a leitura. Os familiares sentaram-se com suas crianças e inventaram um brinquedo, um objeto ou um desenho, a ideia era que pudessem passar um tempo juntos, um colaborando com o outro em um momento de trocas.

O resultado foi surpreendente, os trabalhos ficaram lindos, foram castelos, casas, quadros, animais e carros. Crianças e familiares saíram muito felizes!

3. Considerações sobre a prática

O trabalho de conscientização sobre a possível influência da publicidade é árduo, muitas vezes solitário, mas é necessário, para que possamos romper com essa lógica consumista que esconde as fantasias de crianças e adultos.

Percebemos que as famílias não necessitam comprar um brinquedo caro, bonito ou da moda para seus filhos, com qualquer objeto podem dar asas à sua imaginação. E essa foi uma observação dos presentes. A oficina durou trinta minutos, mas a sensação que tive ao final foi que havia durado mais. Ficou claro o que Winnicott (1975, p. 79) comentou de que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Os pais reconhecem que não tem tempo para estarem com seus filhos e que, por isso, deixam-nos assistindo à televisão, mas também apontam a insegurança como um fator para não deixar que seus filhos brinquem nas ruas. Percebi que acreditam que certos programas são sim educativos e não oferecem riscos às suas crianças.

Esses apontamentos revelam a necessidade da discussão desse tema na escola, pois os pais indicam a falta de informação. O desenvolvimento desse projeto foi apenas uma das iniciativas possíveis para a caminhada no sentido de uma infância livre ou, no mínimo, protegida do consumismo.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HENRIQUES, Isabella. Por que a publicidade infantil é antiética. In: Carta Fundamental, n. 38, p.16-17, maio 2012.
- IBOPE. Painel Nacional de Televisores, 2007. In: EQUIPE AKATU. Crianças e consumo, uma relação delicada. 2007. Disponível em: <http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Crianças-e-consumo-uma-relacao-delicada>. Acesso em: 30mar2013.
- _____. Investimento publicitário – meios de comunicação ano 2012. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/TabelasMidia/investmentpublicitario/Paginas/MEIOS-DE-COMUNICA%C3%87%C3%83O---2012---ANO.aspx>. Acesso em: 25jun2013.
- KISHIMOTO, Tizuko. A brincadeira e a cultura infantil. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=1>. Acesso em: 30mar2013.
- LINN, Susan. Crianças consumidoras: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- OSTETTO, Luciana. Planejamento na educação infantil... mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A valorização de espaços de diálogo e escuta nas relações educativas: reflexões a partir da Escola Básica

Elisabete Cardieri¹
UNESP - IBBotucatu – ecardieri@ibb.unesp.br

Maria Nazaré Malheiro Sansão²
EE Prof. Francisco Guedelha – n.sansao@terra.com.br

Helio Rodolfo³
EE Prof. Francisco Guedelha/UNIFAC – heliorodolfo@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre a integração de ações entre uma escola pública estadual (município de Botucatu) e a UNESP/Instituto de Biociências de Botucatu). A partir de um projeto de extensão universitária, as atividades tem como objetivo promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e desenvolver práticas que favoreçam o reconhecimento de si e do outro a partir dos momentos e vivências dialógicas. O trabalho apresenta alguns dados de uma enquête realizada com alunos do Ensino Fundamental II e Médio que possibilitou a partilha de concepções sobre situações cotidianas.

Palavras-chave: Diálogo; práticas educativas; escuta, singularidade.

The appreciation of spaces for dialogue and listening in educational relations: reflections from the Basic School

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the integration of actions from a state school (Botucatu) and UNESP / Instituto de Biociências de Botucatu. The project promote reflections on the importance of dialogue and listening in school life, and develop practices that favor the recognition of self and others from the dialogical moments and experiences. The paper presents some data from a survey conducted with elementary school students that enabled the sharing of ideas about everyday situations.

Keywords: Dialogue; educational practices; listening.

1 - Professora Doutora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Botucatu/UNESP. Doutora em Educação (PUCSP). Mestre em Educação (FEUSP). Licenciada em Filosofia e Pedagogia.

2 - Diretora da Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha (Botucatu). Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Letras e Pedagogia.

3 - Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha (Botucatu). Professor Universitário Unifac (Botucatu). Especialista em Gestão Escolar. Licenciado em Geografia e Pedagogia.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

1. Introdução

O cotidiano de muitas escolas tem sido marcado pela crescente manifestação de impasses e conflitos que se materializam em gestos de desrespeito, de agressividade, e também de indiferença e intolerância. Agressões verbais e físicas entre alunos, desacato e desrespeito a professores e funcionários, exacerbação de autoridade em atitudes de docentes e outros profissionais da escola, provocações e outras expressões acabam por delinear um contexto que não favorece o desenvolvimento de um ambiente de convivência e trabalho propício para a aprendizagem e o ensino. Possivelmente, esse “clima de violência” torna o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando o índice de faltas e repetências dos alunos e, por consequência, piorando a qualidade de ensino e a autoestima institucional (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 48-50).

Para compreender esse contexto, uma das hipóteses é que os espaços escolares nem sempre valorizam, em suas práticas cotidianas, a potencialidade das relações, dos momentos de encontros e espaços de diálogo entre os integrantes da comunidade escolar (entre docentes e estudantes; entre os estudantes; dos docentes entre si e a equipe gestora) de tal forma que possam contribuir para a construção de atividades que promovam a participação de todos e de cada um de forma criativa.

Um olhar mais atento permite-nos compreender que as práticas educativas organizam-se a partir de inúmeros aspectos que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos que ali convivem: a convivência social ampliada, a constituição de grupos, o acesso ao conhecimento sistematizado, ampliação das concepções sobre a vida e os fenômenos, entre outros. Nesse convívio, gostaríamos de destacar dois aspectos: a importância das relações sociais para a percepção de si e dos outros em suas diferenças e semelhanças e a dimensão de singularidade que caracteriza cada um. Mais uma vez, reconhecemos a importância dos espaços abertos ao encontro, ao diálogo e a escuta entre os sujeitos e é possível indagar em que medida a escola promove e valoriza esses momentos como espaços de formação. Tais perspectivas inspiram as atividades do projeto em desenvolvimento que se propõe apresentar discussões e atividades que promovam a reflexão e também momentos de diálogo e escuta no cotidiano escolar. Apresentamos a seguir alguns conceitos que fundamentam nossas discussões e, posteriormente, a descrição de atividades desenvolvidas e seus resultados preliminares.

2. A vida humana: singularidades e encontros

Uma das questões mais fundantes de qualquer prática educativa é que ela se realiza a partir do encontro entre sujeitos com o propósito de partilha e acesso a um determinado conhecimento. O que nem sempre reconhecemos é a dimensão de singularidade que marca cada um dos sujeitos que se encontram para aprender e ensinar. Várias contribuições da Biologia (MATURANA e VARELA, 1995; MATURANA, 2000; SOARES e CZERESNIA, 2011), da Psicologia (ZANELLA, 2005) e da Teoria da Complexidade (MORIN, 2000) destacam a dimensão singular que constitui cada sujeito e também as relações que esse sujeito estabelecerá durante sua existência. No âmbito da Educação, Freire (1987 e 2003) enfatiza o necessário reconhecimento da experiência cultural dos educandos para o desenvolvimento do processo de educação.

Cada um de nós, desde o nascimento, carrega características e incorpora vivências que diferem daquelas presentes em todos os indivíduos com os quais convivemos. Apesar das semelhanças próprias à espécie humana, cada sujeito preserva sua singularidade, que se observa desde a constituição biológica e, com o seu organismo, estabelece relações sociais, construindo sua história.

Segundo Soares e Czeresnia (2011), como todo ser vivo, o ser humano busca preservar sua integridade, a partir de influências inatas, bem como de influências do meio ambiente em que vive. Seu desenvolvimento articula-se à flexibilidade e reciprocidade de adaptação e autoconservação, que ocorre de forma diferenciada de outras espécies. Particularmente, para os humanos, essa reciprocidade exige a alteridade, isto é, o reconhecimento do outro numa rede de relações sociais que é constitutiva da cultura.

Morin (2002) também contribui com essa discussão quando destaca que a individualidade, enquanto processo de individuação permanente, é característica de todo ser vivo, pois ele se adapta, modificando sua relação com o meio e, por intermédio da produção de estruturas internas novas, modifica também a si mesmo.

Nesse processo, podemos entender o papel fundamental e a complexidade que a convivência social exerce no desenvolvimento de cada pessoa e em sua história singular, pois a partir das relações com os outros e a partilha de significados, cada um aprende a ser si mesmo. Sobre isso, Zanella (2005, p. 102) afirma que a existência de um eu somente é possível via relações sociais e, ainda que singular, é necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura.

Sendo assim, ao ingressar na escola, cada criança leva suas experiências, percepções, valores cultivados e vivenciados em família e com sua comunidade. Da mesma forma, cada educador/a vivencia suas relações escolares a partir de sua trajetória de vida, sua formação, suas concepções e valores até então cultivados. Nem sempre tais concepções e/ou pré-concepções são conscientes, mas certamente fazem-se presentes nas interações do dia-a-dia. É interessante (e bonito) perceber que, em cada encontro com uma outra pessoa, temos a oportunidade de reconhecer percepções, concepções e vivências diferentes daquelas tivemos e poder aprender com essa diferença.

No entanto, apesar de ser experiência tão presente (que as pessoas trazem experiências diferentes das nossas), parece-nos que o reconhecimento da singularidade e das diferenças nem sempre são valorizadas pela escola. Em que medida, no cotidiano escolar, encontramos espaços nos quais cada um possa partilhar suas percepções e concepções e reconhecer semelhanças e diferenças diante do que os colegas e professores também partilham? Em que medida a escola promove e estimula práticas de reflexão partilhada, de busca de consensos diante de impasses, de construção coletiva de projetos a partir dos interesses dos sujeitos? Em que medida há espaço e disponibilidade para o diálogo e a escuta das diferenças?

A partir dessas indagações e da reflexão desenvolvida pelo grupo (coordenadora e bolsistas), ampliamos percepções e concepções de que as vivências de diálogo constituem-se como práticas fundamentais para o desenvolvimento humano e para o processo educativo, pois implicam o exercício de expor-se, acolher o que os outros apresentam, e também refletir, discutir, construir consensos, mesmo que provisórios.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

3. Encontros e diálogo

O diálogo pode ser caracterizado como a conversa entre duas ou mais pessoas, sem a intenção de rebater os argumentos expostos pelos interlocutores, ou analisar ideias e trocar opiniões. A partir do Bohm (1989), o importante no diálogo, como momento de conversação, é suspender as opiniões próprias e ouvir as opiniões dos outros, apreciando-as e vendo o que elas significam. Em um grupo que dialoga, as relações de amizade e companheirismo se fortalecem, promovendo um crescimento moral e intelectual dos componentes do grupo. Por outro lado, em grupos que não conseguem estabelecer um diálogo entre seus membros, expandem-se os conflitos devido ao não reconhecimento das similaridades e, principalmente, das diferenças de cada indivíduo.

Freire (2003, p.45, grifos do autor) enfatizava o diálogo como condição para um processo educativo libertador, a partir de encontros entre sujeitos, em que cada um pronuncia sua palavra e se abre para a escuta da palavra do outro.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Nesse sentido, o diálogo se constitui como uma exigência da condição humana que implica um posicionamento de partilha e abertura ao outro.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2003, p.45)

Em *Pedagogia da Autonomia* (2003), Freire retoma a reflexão sobre o diálogo e a exigência da escuta para que a experiência dialógica se realize efetivamente. Ele enfatiza que escutar é condição indispensável, mesmo que seja necessário discordar, argumentar, debater, reformular as concepções apresentadas. É um processo que se tece no movimento do encontro, respeito e reflexão conjunta, em que os interlocutores são efetivamente sujeitos que partilham suas concepções e aprendem com os outros. Nesse contexto, a prática educativa numa perspectiva dialógica se faz libertadora, pois não reproduz a submissão de alguns diante da fala de outros, mas solicita e valoriza a participação de todos.

As reflexões freirianas destacam o necessário respeito ao universo cultural do educando, às vivências singulares (educando e educador) em seu processo de vida e, principalmente, o princípio dialógico como fundamento de vivências democráticas. Sobre o imprescindível respeito ao universo do educando, sua singularidade e sua cultura, seu saber e sua leitura de mundo:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2003, p. 71)

Nesse sentido, o espaço dialógico é o fundamento para constituição do ser sujeito, sujeito ético, reconhecendo-nos como seres inacabados através do próprio encontro com o outro que nos apresenta outras perspectivas, outras concepções, outras vivências.

Em cada encontro com os outros e com a diferença óbvia que caracteriza cada um de nós (nos rostos, nos gestos, etc), não há que cada relação provoca efeitos sutis em nossos registros autobiográficos, nossa singularidade, nosso processo de autopoiese (MATURANA E VARELA, 1995). Podemos recordar aqui a poesia de Gonzaga Junior, expressa na letra da música “Caminhos do coração”: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.” E esse processo nos faz sempre mais diferentes uns dos outros.

Nesse sentido, o reconhecimento da diferença surge como a possibilidade de crescimento e expansão através da partilha, do diálogo. Paulo Freire enfatiza o processo educativo, em si mesmo, como encontro de diferentes que mutuamente ensinam e aprendem num espaço dialógico, em que saberes distintos e necessários (à própria prática educativa) circulam, revelando a incompletude do olhar, o inacabamento e a condição de aprendizes que nos constitui como dado original primário.

Esse reconhecimento e a vivência dialógica podem promover lentamente o processo educativo diferenciado e construção de uma prática cidadã e democrática, suscitada a partir de vivências educativas também diferenciadas por que construídas no cotidiano, no acolhimento e na escuta da diferença:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p.127, grifos do autor)

Essas concepções inspiram o Projeto de Extensão que está sendo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Botucatu (Estado de São Paulo). O Projeto tem como objetivos promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e desenvolver práticas que favoreçam os momentos e as práticas de vivência dialógica.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

4. Aproximando-se para escutar e compreender

Dentre as ações do Projeto, trazemos alguns dados de uma atividade realizada, no ano de 2011, da qual participaram mais de 350 estudantes do Ensino Fundamental II e Médio.

Assumimos o mesmo princípio do diálogo e da escuta para coletar e organizar percepções e informações que possibilitassem apresentar propostas significativas para aquela comunidade, com suas características, procedimentos e modos de viver e conviver. Sendo assim, a atividade foi planejada a partir de elementos suscitados nas reuniões de ATPC, bem como de conversas com docentes e a equipe gestora da escola.

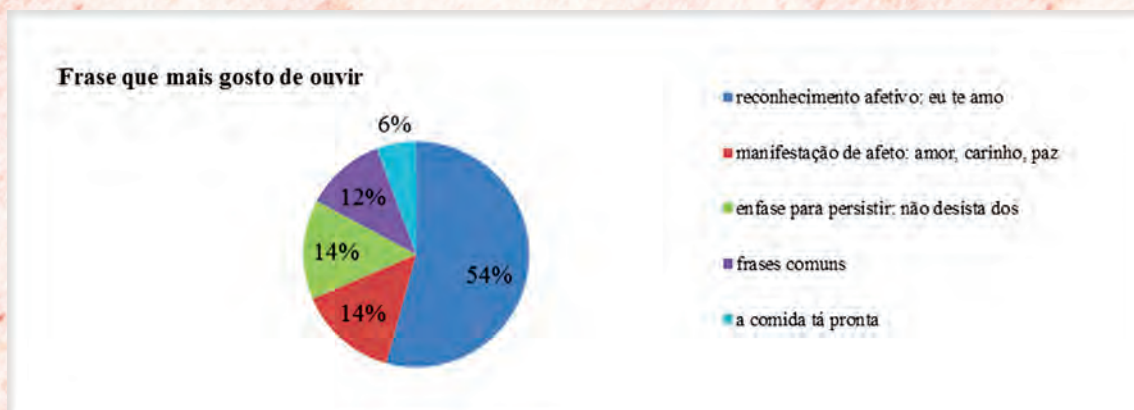
Foi elaborado um formulário (nomeado de 'enquete') com alguns enunciados que convidavam cada aluno a partilhar suas concepções sobre coisas que gosta (time do coração; comida; esporte; banda ou cantor que mais gosto), mas também sobre percepções a respeito de relações cotidianas (amigo para mim é quem; amigo é importante por que; a palavra ou frase que mais gosto de ouvir; para que a sociedade seja melhor, posso ajudar fazendo; meu sonho é...). Cada estudante respondeu um formulário e desenhou algo que fosse significativo (e que o identificasse). Durante a atividade foi interessante perceber o interesse em conhecer o que os outros estavam escrevendo, e assim a partilha, o reconhecimento de pontos comuns e diferentes foram acontecendo.

Posteriormente, os formulários preenchidos foram organizados por turma e compuseram painéis que identificavam cada classe e integraram a Feira Científico-Cultural realizada em novembro de 2011. Reconhecemos que essa dinâmica possibilitou a criação de espaços de partilha que contribuíram para a percepção de si e do outro, para a importância do respeito às diferenças que nos caracterizam.

Selecionamos para essa discussão os dados coletados em uma das séries (9º ano), e dois itens da enquete (A frase que mais gosto de ouvir é e Meu sonho é). A opção se faz por ser o último ano do Ensino Fundamental e as duas questões possibilitarem expressar sentimentos vinculados às relações pessoais e aos sonhos.

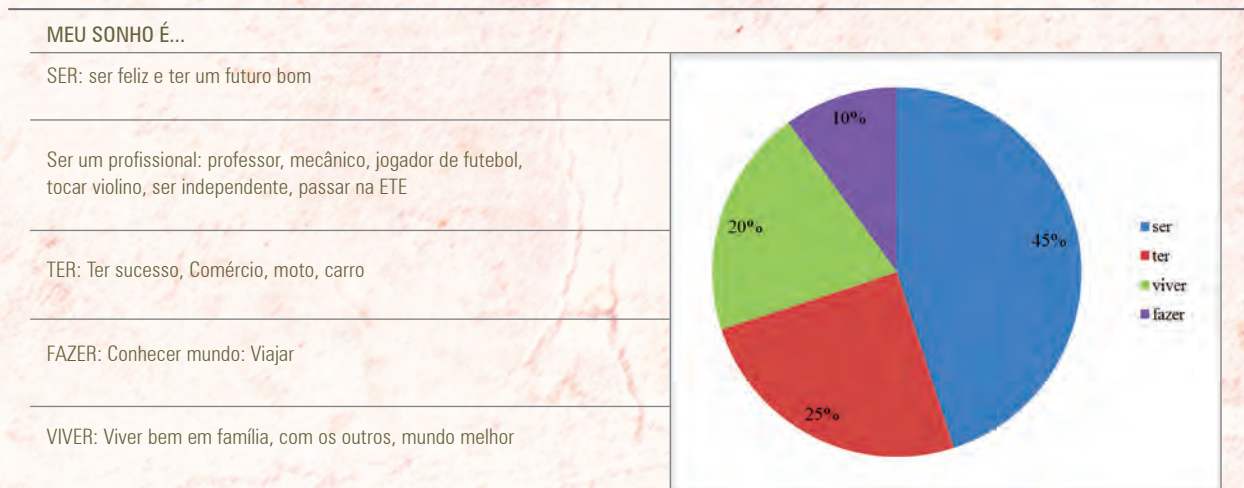
As respostas redigidas foram organizadas a partir de algumas categorias. Para o enunciado "A frase que mais gosto de ouvir é" foi possível constatar a ênfase às expressões de amor (Eu te amo; Que bom que você chegou) e pudemos perceber que as demais apresentadas.

GRÁFICO 1: DADOS 9º ANO – FRASE QUE MAIS GOSTO DE OUVIR



Para o enunciado “Meu sonho é”, ao ler as respostas, consideramos categorias e dimensões vinculadas ao sonho de: Ser (profissional e ter bom futuro), Ter (bens, sucesso), Viver (conviver) e Fazer (viagens).

TABELA/GRÁFICO 2: DADOS 9º ANO – MEU SONHO É...



As respostas apresentadas pelas outras turmas/séries da escola assemelham-se às do 9º ano e expressam sobremaneira a afetividade e sensibilidade tão marcantes na adolescência e nem sempre reconhecidas e valorizadas nas relações escolares. Foi interessante perceber que tais dados, quando partilhados com os docentes, geraram comentários e expressões de afeto.

Entendemos que as atividades realizadas e os resultados até aqui coletados possibilitam reconhecer o caráter fundamental de espaços/tempos para a partilha de si e acolhimento das percepções distintas que os outros apresentam, e abertura para a construção de consensos, como vivência ética. Reconhecemos também que as práticas escolares, ao valorizar essa modalidade de aprendizagem, podem contribuir para o processo de formação da identidade, bem como para favorecer a convivência em grupo valorizando a diversidade.

5. Considerações finais

Para concluir essa partilha e reflexão gostaríamos também de trazer alguns pontos não explicitamente tratados anteriormente. Para além do acesso consistente e coerente ao conhecimento elaborado, o convívio no espaço escolar promove outros tipos de aprendizagens: a convivência social, a aceitação do outro, o reconhecimento e respeito à diferença que os outros apresentam em suas concepções, modos de ser e agir, convicções, articulação em grupo e formação de consensos etc. Além disso, destacamos também a importância do exercício do diálogo, da expressão e partilha de concepções e busca de consensos como aspectos que se vinculam a dimensões sutis da formação e da vivência cidadãs.

Nesse sentido, trazemos a LDBEN nº 9394/96, quando enfatiza que a educação deve dedicar-se à formação do educando tendo em vista seu desenvolvimento pleno e a preparação para o exercício da cidadania e atuação profissional (art. 2º), e o papel da escola na criação das condições de aprendizagem que propiciem a todos a formação básica para a cidadania (art. 32).

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Essas concepções e princípios se explicitam ainda mais quando nos reportamos aos objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental na Introdução aos PCNs e as orientações posteriores para cada área de conhecimento, bem como para a articulação dos temas transversais. Destacamos o seguinte fragmento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...]. (PCNs: Introdução, 1997, p.69, grifos nossos)

E, também quando acompanhamos os projetos de formação em valores destinados a crianças e jovens, apresentados por organizações internacionais (em especial, a UNESCO) e ONGs, encontramos a ênfase às vivências dialógicas como fundamento para práticas inovadoras superam o contexto de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003, p.343-347).

Não obstante, os impasses e desafios que ampliam a exigência de inventar propostas (situadas no tempo e espaço específico de cada escola), é necessário que, em parceria com os educadores (corpo docente e equipe gestora), sejam apresentadas ações que contribuam para a vivência cidadã e experiência democrática, fundadas no diálogo e no respeito à diversidade.

O desenvolvimento do Projeto tem sido espaço de reflexão e aprendizagem, pois tem efetivamente possibilitado conhecer melhor a realidade de uma escola pública, com sua história, características, modos de ser e conviver, e contribuir para que as relações ali vivenciadas possam ser valorizadas a partir de atividades lúdicas e/ou reflexivas que promovam o reconhecimento de cada um e do outro, com suas riquezas, limites, percepções e concepções sempre tão singulares.

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a contribuição para a formação dos bolsistas (e voluntários) que participam do Projeto, pois tem a oportunidade de vivenciar, discutir e aprofundar questões fundamentais à formação do educador relacionadas ao processo educativo, em especial, a formação ética de crianças e jovens a partir da valorização do diálogo.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (org.) Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>. Acesso em 14 mar. 2012.
- BOHM, David. Sobre o diálogo. Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/valores/di%20-%20David%20Bohm.pdf>>. Acesso em 15/02/2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais: Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (edição eletrônica).
_____. Pedagogia da Autonomia. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- MORIN, E. Sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, T.C.; CZERESNIA, D. Biologia, subjetividade e alteridade. Interface: Comunicação, Saúde, Educação. v.15, n.36, p.53-63, jan./mar. 2011.
- ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia & Sociedade. 17 (2): 99-104; mai/ago.2005.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

PROMASE: análise de uma experiência de avaliação do Sistema Municipal de Ensino de Amparo

Ferrarotto, Luana¹

Prefeitura Municipal de Amparo – luanaferrarotto@yahoo.com.br

Resumo: O intuito da pesquisa foi acompanhar o PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), implementado em Amparo/SP, verificando ações da Secretaria de Educação e os impactos ocasionados nas escolas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que acompanhou quatro escolas e fez uso da entrevista semiestruturada. Alguns investimentos da SME foram: produção de orientações; reestruturação curricular; qualificação dos docentes, etc. Com a pesquisa, observou-se que: em duas escolas, a gestão realizava avaliações internas específicas; Prova Brasil/SARESP eram utilizados pelas docentes em provas/atividades; os conteúdos eram organizados de acordo com o PROMASE.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Rede de Ensino. Escola.

PROMASE: analysis of an assessment experience of the Municipal Teaching System in Amparo

Abstract: The intention of this research was follow PROMASE (Municipal Program of Assessment of the Learning System), implemented in Amparo/SP, checking the actions of the Department of Education and its impacts in schools. This is a qualitative study that followed four schools and made use of the semi-structured interview. Some of Department of Education investments were: producing guidelines, restructuring curriculum, faculty qualification, etc. Based on the research, it was observed that: in two schools, the management performed specific internal evaluations; Prova Brasil/SARESP were used by the faculty in tests/activities; the contents were organized according to PROMASE.

KeyWords: Large Scale Evaluation. School system. School.

¹ - Diretora do Centro Integrado Municipal de Educação "Branca de Neve" em Amparo/SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Possui Mestrado em Educação pela mesma Universidade.

Neste texto, apresentaremos os achados da pesquisa de mestrado, concluída em 2011, que teve como intenção acompanhar a experiência de avaliação do PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), implementado em Amparo, interior de São Paulo, no ano de 2006. Especificamente, em tal estudo, analisamos: i – as ações executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), decorrentes do referido Programa; ii – como tais ações repercutiram nas escolas da rede; iii – os impactos gerados, pelo PROMASE, no cotidiano das Unidades Escolares.

Para tanto, fizemos uso da pesquisa qualitativa por tratar-se da metodologia que “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 289). A aproximação de gestores municipais, gestores escolares e professores foi de suma importância uma vez que mostrou-nos os motivos condutores de seus modos de pensar e agir.

O contato com os diversos atores foi obtido em dois momentos: inicialmente, pela aproximação com os membros da SME, cujo objetivo foi compreender as intenções ao se adotar um programa próprio de avaliação e, em seguida, aproximação de quatro escolas da rede municipal para verificar os impactos do PROMASE no cotidiano escolar.

As quatro escolas foram acompanhadas, semanalmente, durante um ano letivo. Em cada escola, duas professoras foram selecionadas e, com elas estivemos durante as aulas, reuniões de planejamento, reuniões de pais, etc. As escolas acompanhadas são as instituições destinadas apenas ao ensino fundamental da rede, ou seja, as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). As docentes foram selecionadas seguindo o critério de estarem na mesma escola desde o primeiro ano de aplicação do PROMASE.

A entrevista semiestrutura, técnica de coleta de dados que “oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 127), foi utilizada para complementar as observações e para obter informações referentes à Secretaria Municipal de Educação.

Com as entrevistas verificamos que, de acordo com a Secretaria, a intenção, ao implementar o PROMASE, era realizar uma avaliação externa que fosse construída a partir das ideologias e da estrutura da rede. A Secretária de Educação afirmou que com a avaliação externa é possível detectar falhas, traçar rumos e demonstrar para a rede que tais falhas não são solucionadas apenas pelo gestor, mas por todos os envolvidos no processo. Ela relatou, ainda, que aconteceram reuniões, sobre a temática avaliação, ministradas por especialistas, destinadas às professoras. Destacou, também, que as docentes da rede foram convidadas a sugerirem questões para a elaboração das provas, entretanto, ao receber tais questões, a equipe da SME detectou que as atividades não correspondiam às habilidades e competências solicitadas e, nos anos seguintes, as provas foram elaboradas por pessoas da própria Secretaria, com assessoria de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática.

Diante da dificuldade do corpo docente em elaborar as questões e dos primeiros resultados do PROMASE que, por sua vez, não foram satisfatórios, de acordo com a gestora municipal, a SME passou a realizar as seguintes ações: a – qualificação do professor, especialmente em Língua Portuguesa; b – reformulação curricular, com a instituição do Plano Referência; c – material didático de orientação de Língua Portuguesa e Matemática; d – reuniões de integração entre profissionais da educação infantil e do ensino fundamental; e – parcerias com as Unidades de Saúde e de Assistência Social; f – discussões de análise do desenvolvimento infantil; g – reforma e reparos nos prédios das escolas; h – GT Inclusão para realizar formações sobre o tema; i – Grupo de Apoio, no qual eram proporcionadas aulas extras, em período contrário, a crianças com dificuldades de aprendizagem.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Nas entrevistas com as docentes, percebemos que das ações relatadas pela Secretária, o Plano Referência foi reconhecido por elas. Ao explorar os conteúdos, enquanto algumas faziam uma divisão do Plano por bimestre, outras tentavam contemplar todos os blocos de conteúdos durante o decorrer do ano letivo.

Com relação ainda à questão curricular, três professoras afirmaram que planejavam suas aulas de acordo com as exigências do PROMASE. A presença do Plano Referência, na fala das docentes, também apresentou relação com as provas, pois, a matriz do Programa era selecionada a partir do Plano, fato que comprova a preocupação das docentes em enfatizar as questões recorrentes nas provas do PROMASE.

Das ações mencionadas pela Secretária, os cursos e o material de orientação também foram reconhecidos por três docentes, contudo, uma delas destacou que deveriam existir outros investimentos para que houvesse melhoria na educação municipal. Em uma das escolas, durante apresentação dos resultados do PROMASE, algumas professoras afirmaram que a Secretaria deveria executar políticas públicas voltadas à formação em serviço e promover o aumento do salário dos professores.

Apesar de não aparecer, nas falas dos gestores escolares e das professoras, a questão da ampliação e reforma das escolas, percebemos que elas foram executadas, e as quatro escolas que acompanhamos receberam reparos em seu prédio. Também notamos que o Grupo de Apoio, mencionado pela Secretária, existe nas quatro escolas e, alunos com defasagem em conteúdo e dificuldade de aprendizagem, eram encaminhados para receberem aulas extras no período contrário ao período de aula.

Os impactos ocasionados pelo PROMASE, no cotidiano das escolas e no trabalho pedagógico das professoras, estão relacionados aos resultados obtidos nas avaliações do Programa. Verificamos que, além de planejarem suas aulas a partir do Plano Referência, atividades de múltipla-escolha eram utilizadas com frequência, pelas professoras, nas aulas e nas avaliações. Os exercícios das provas do SARESP e da Prova Brasil eram copiados para serem aplicados. Algumas professoras reorganizaram o trabalho com determinados conteúdos e, como já destacamos, aqueles presentes nas matrizes do PROMASE eram abordados de forma mais enfática.

Assim, o PROMASE influenciou o cotidiano das escolas do município, ocasionando, inclusive, um “tensionamento” entre discurso e prática. Enquanto nos documentos oficiais (Plano Municipal de Educação, 2007), a proposta de trabalho dizia-se pautada em metodologias desafiadoras, de construção do conhecimento, através da problematização da realidade vivenciada pelos estudantes, nas visitas encontramos atividades testes e poucos momentos dedicados a práticas diversificadas.

O conhecimento se adquire por um processo de construção e não por absorção e acumulação de informações vindas do mundo exterior. Consequentemente, os métodos diretos de ensino não são usados no PROEPRE², pois as explicações elaboradas verbalmente ou as demonstrações são ineficientes quando se trata de ajudar a criança a descobrir ou reinventar o conhecimento. Assim sendo, o(a) professor(a) deve encorajar a criança a fazer suas próprias perguntas e a respondê-las por sua própria iniciativa e capacidade de invenção, e realizar intervenções oportunas suscitando problemas úteis às crianças para que as mesmas possam refletir sobre suas próprias conclusões e até mesmo para duvidar delas. [...] As atividades do PROEPRE foram organizadas de maneira a propiciar atividades reais e trocas sociais que possibilitem a conquista da lógica operatória. (S.M.E. - P.M.E., 2007, grifos nossos).

O mesmo pode ser dito a respeito das práticas avaliativas: como afirmar que tais práticas eram diagnósticas e contínuas se eram fundamentadas em cópias de outras avaliações externas?

Ainda em consequência do PROMASE, a gestão de duas escolas implementou uma avaliação interna para acompanhar o rendimento dos alunos. Em uma delas, a avaliação acontecia no final do ano, nos moldes SARESP e, segundo as professoras, tinha como função treinar os alunos para os testes. Na outra, a gestão elaborou um projeto para acompanhar o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e os dados encontrados eram analisados durante o Conselho de Classe. Nessa mesma instituição, o corpo docente resolveu aplicar avaliações iguais, para as turmas dos mesmos anos escolares, a fim de encontrar disparidades e promover um “intensivão” para os estudantes.

O sentimento de cobrança e a presença de comparações foi algo destacado pelas docentes. Mesmo sem a existência de um ranking, as professoras relataram que, internamente, aconteciam comparações. Em uma das escolas, ao receber os resultados do PROMASE, o corpo docente teve contato com as médias de todas as turmas, seguidas de comentários, feitos pela Coordenadora Pedagógica, exaltando o bom trabalho de algumas. Nas demais instituições, as professoras receberam os resultados individualmente, com a possibilidade de trocar as informações com as colegas de trabalho. Mesmo nas três instituições onde os resultados eram entregues individualmente, segundo as professoras, as comparações estavam presentes, o que nos leva a acreditar que, pelos “comentários nos corredores”, havia o estabelecimento, interno, de hierarquias de resultados.

Os relatórios do PROMASE, com seus resultados, eram vistos apenas nos momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), por gestores e professores que realizavam a leitura e comparavam com os dados dos anos anteriores. Acreditamos que tais informações deveriam ser consumidas durante a avaliação institucional, retomando os compromissos assumidos no Projeto Político-Pedagógico. Concordamos com Freitas (et. al., 2009) ao afirmar que:

[...] avaliação de sistema é um instrumento importante para o monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política (FREITAS, et. al., 2009, p. 65, grifos dos autores).

Em outras palavras, a reflexão acerca dos dados das avaliações externas precisa dialogar com as metas traçadas pela escola, na tentativa de entender o porquê de tais resultados e o que fazer para enriquecer a formação integral dos estudantes. Entendemos, pois, que pais, alunos, funcionários, professores e gestores devem participar desse momento de reflexão, em que cada segmento aponta suas necessidades e dificuldades, contribuindo para a construção de uma escola conforme o delimitado por toda sua comunidade.

EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Também nos chamou atenção a concepção das professoras sobre o PROMASE. Para nós, ao fazerem parte da rede, as docentes saberiam quais eram os propósitos do Programa. Entretanto, enquanto algumas afirmaram não conhecer os objetivos do PROMASE, outras vincularam o Programa à intenção da Secretaria de verificar como elas trabalhavam. Apenas uma professora descreveu o PROMASE como uma avaliação para obter dados numéricos sobre a rede.

Como relatamos acima, a Secretária de Educação afirmou que aconteceram encontros, com o corpo docente, sobre o tema avaliação. Mesmo assim, as professoras demonstraram não conhecer, completamente, a proposta. Contudo, no geral, o PROMASE, foi apontado pelas professoras, como forma de promover a auto avaliação. Ao possibilitar o questionamento da própria prática, o PROMASE não estaria fazendo com que tal reflexão estivesse focalizada apenas nos resultados?

Para finalizar, queremos deixar claro que não somos contra os sistemas de avaliação. Acreditamos no potencial colaborador da avaliação externa, principalmente quando realizada em nível municipal, pois possibilita o envolvimento dos integrantes da rede, compondo-a de acordo com sua realidade e filosofia. Contudo, pelo que acompanhamos, com o PROMASE, a preocupação em elevar os índices, fez com que professoras e gestores desenvolvessem ações norteadas em questões padronizadas, muitas vezes criticadas pelas próprias professoras, sem falar no “estritamento” do currículo, ao estar voltado às exigências do Programa.

Concordamos com Sousa e Arcas (2010, p.187) ao afirmar que:

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional.

Dessa forma, para que um sistema de avaliação municipal traga contribuições positivas para sua rede, entendemos que, em sua construção, a finalidade principal, deva ser o compromisso com a educação e a formação integral dos alunos. Para isso, os ideais políticos, filosóficos e educativos devem ser acordados e definidos para que o sistema criado seja norteados pelos acordos pactuados. Além da preocupação com a constituição da matriz, vemos a utilização das informações obtidas nas avaliações como fundamental no processo de se construir uma avaliação realmente comprometida com seus alunos. Com o PROMASE, vimos que a não construção de rankings oficiais não é suficiente, e que é preciso uma reflexão acerca dos rankings “ocultos”.

Percebemos que os rankings “ocultos” também influenciam as práticas pedagógicas, as práticas avaliativas e as relações pessoais no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que queriam demonstrar segurança, nas falas informais, acompanhamos uma inversão de sentimento e, portanto, no cotidiano, as docentes passam a priorizar ações voltadas ao Programa. Vale destacar que, na proposta do PROMASE, além da não construção de rankings oficiais, não havia, também, a premiação de professores por resultados, entretanto, mesmo assim, as práticas pedagógicas e avaliativas, da maioria das professoras acompanhadas, foram “moldadas” conforme as exigências do Programa.

A responsabilização pelo rendimento dos alunos e, sobretudo, o mérito dado, mesmo que informalmente, as docentes cujas turmas obtinham bons resultados, fez com que os rankings “ocultos” emergissem nas escolas. Não havia, dessa forma, um compartilhamento de responsabilidades e compromissos. O resultado obtido por uma turma, em determinado ano, foi entendido como fruto do trabalho desenvolvido apenas pela professora do ano letivo em questão.

Por isso, mais uma vez, ressaltamos a relevância do momento da avaliação institucional. Nela, os resultados serão consumidos pelo coletivo da escola que, em conjunto, estabelecerá novas metas, compartilhando as responsabilidades. Dessa forma, acreditamos na avaliação externa vinculada a avaliação institucional, que utilize seus resultados para o fortalecimento da comunidade escolar, e que tenha como maior objetivo a formação integral de seus alunos.

Referências Bibliográficas

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 88p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE AMPARO. Construção Coletiva do Plano Municipal de Educação. 2007. Disponível em: C:\Documents and Settings\Particular\Desktop\PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMPARO.mht. Acesso: março/2009.

SOUSA, S. Z. L. de; ARCAS, P. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez.-2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

EIXO 7

PEDAGOGIAS ÉTNICAS



Políticas de ações afirmativas no município de Campinas: pedagogias multiplicadas no caso da Lei nº 10.639/03.

Kátia Maria Eugênio
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
e-mail: katieaugenio@gmail.com

Arthur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
e-mail: arturvitorino@uol.com.br

RESUMO: A lei 10.639/03 foi construída no Brasil a partir das demandas internas concebidos pelos movimento negro e as demandas externas como o encontro de Durban na África do Sul em 2001. Com base nessa lei, foi criado em Campinas/SP o programa Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação na rede municipal de ensino de Campinas. Este artigo visa, descrever as demandas internas pertinentes à luta da população negra no pós-abolição

Palavras Chave: Políticas Públicas. Pedagogias Multiplicadas. Educação.

Affirmative action policies in the municipality of Campinas: multiplied in the case of pedagogies Act No. 10,639/03.

ABSTRACT: Law 10.639/03 was built in Brazil from internal demands designed by moving black and external demands as the Durban meeting in South Africa in 2001. Under this law, was created in Campinas / SP program Memory and Identity Promoting Equality in Diversity (Mipid), developed as a proposal for implementation of public policies in the area of education in municipal schools of Campinas. This article aims to describe the internal demands relevant to the struggle of black people in the post-abolition

1 - A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2.500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4.000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONGs) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e públicos, em geral. No total, 18.810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. (<http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf>)

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Introdução

A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, começou a ganhar corpo no Brasil a ideia de uma ação antirracista com força de lei. Esse encontro firmou um pacto internacional, pelo qual os países consignados se comprometeram a estabelecer um confronto, por meios jurídicos, com as práticas racistas, a discriminação racial, a xenofobia e todas as formas de intolerância correlatas.

A lei 10639/03 vem incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, constituída como política de ação afirmativa, atendendo às demandas internas e externas, no âmbito do combate ao racismo e à discriminação racial.

Com base na Lei 10639/03, foi criado, em Campinas (SP), o programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid)², desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação, na rede municipal de ensino, por intermédio da resolução SME/FUMEC nº 03/2004 e instituído a partir de considerações legais da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03).

Desenvolvido pela equipe de educadores do programa Mipid, o plano de ação voltado à formação continuada, no período de julho de 2005 a setembro de 2007 no município de Campinas (SP).

Este artigo visa, especificamente, descrever as demandas internas pertinentes à luta da população negra no pós-abolição, com vistas a assegurar seus direitos no âmbito socioeconômico, cultural e político no Brasil, bem como as demandas externas, atividades constituídas por organismos públicos nacionais e internacionais responsáveis por iniciativas de combate ao racismo, que contribuíram para a elaboração da lei 10639/03.

Para tanto, faz-se necessário delinear a construção das políticas públicas no Brasil, mais especificamente, das ações afirmativas no campo da educação, no que tange às relações raciais, como a Lei 10.639/03 e seu decorrente Mipid, implantado em Campinas.

1. Políticas Públicas³

A demanda interna – ações protagonizadas pelo movimento negro e seus respectivos núcleos de resistência, em conjunto com a demanda externa – na esfera pública nacional e internacional. Tal exposição se dá a partir da análise, fundamental, de acordo com Hofling (2001), das questões de fundo, bem como do contexto histórico e político que interferem na elaboração e implantação das políticas públicas brasileiras, no caso do presente estudo, a Lei 10639/03.

2 - MIPID: RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 03/2004 (Publicação DOM de 03/02/2004: 09), Artigo 1º. A presente Resolução institui diretrizes para a criação do "Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade" – MIPID. Programa criado para desenvolver as atividades de inclusão da História da África nos currículos escolares do município de Campinas.

3 - POLÍTICAS PÚBLICAS – implementação pelo Estado de projeto de governo via programas e outras atividades, atendendo a parte específica da população.

1.1 Demanda interna: o movimento negro no pós-abolição

O fato de o Brasil ser construído por índios, brancos e negros é inegável, porém, a maneira diferenciada da inserção e a permanência do negro no país é que nos proporcionam conteúdo para este trabalho, pois não se tem notícia de negro africano que tenha vindo para o novo mundo fazer turismo durante o escravismo colonial, como ressalta Santos (2001). Todos vieram para trabalhar – de forma escrava, formando o sistema escravagista na América, considerado uma das maiores tragédias da humanidade. Diversos autores afirmam que do imenso contingente retirado do continente africano, aproximadamente 40% foi trazido para o território brasileiro. O sistema social no Brasil colonial, portanto, passa a ser dividido em duas esferas: a de seres livres “brancos” e a de seres escravizados “negros” (SANTOS, 2001).

Nessa diáspora – considerada a maior migração forçada da história da humanidade –, homens e mulheres negros foram transformados de seres livres em seres desumanizados, coisificados, mercadorias, destituídos de suas identidades. Nesse sentido, as contribuições de Castells (1999), no tocante à definição de identidade como um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, ajudam-nos a entender como os africanos e seus descendentes nascidos na América construíram as suas identidades. Identidades constituem fontes de significados para os atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Ao discutir que a construção da identidade é marcada por relações de poder, Castells propõem a divisão em três formas de construção de identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

Ao contrário do que a maioria dos livros didáticos ainda apresenta sobre a passividade com que os negros enfrentavam a sua situação de escravizados, tem sido, ultimamente, divulgada a dinâmica de uma identidade de resistência marcada por luta e organização dos negros escravizados, ou seja, a formação de quilombos, o sincretismo religioso, a compra de alforrias de negros por outros negros libertos, a apropriação da língua portuguesa pelos negros, entre outros pontos salientados pela historiografia, desde, pelo menos, os anos 1980, (LARA, 2003).

A escravização produziu segregação entre as raças e assinalou, para a comunidade negra, a necessidade da construção de uma identidade de resistência e sobrevivência no Brasil durante um longo período (1530-1888). Essa realidade estende-se aos descendentes desses escravizados até os dias atuais, os quais são, ainda, acometidos pelo racismo. Jaccoud (2002) enfatiza que a resistência promovida pelo movimento negro iniciou-se desde o período da escravidão.

Portanto, ao considerarmos a longa duração do movimento negro, exporemos a seguir, a trajetória da produção de resistência dos negros segregacionados pela lógica da dominação branca, desde o período escravagista até o presente contexto.

Martins (2005) expõe que a resistência escrava é inerente à própria instituição do regime de trabalho escravo na América e enfatiza que a historiografia vem apresentando as mais variadas formas de protesto e resistência dos escravizados, como a forma como os escravos eram agentes da sua própria história, provendo terror com seus planos de revoltas nas várias regiões em que se encontravam, no campo, nas cidades ou vilas. Os escravizados fugiam e não ficavam à espera de alforrias. A “onda negra” (AZEVEDO, 2004), denominação esta dada às ações empregadas pelos escravos, especialmente em suas revoltas no último quartel do século XIX, foi constantemente temida na História do Brasil. Assim, em linhas gerais, a abolição da escravatura no Brasil, a assinatura do treze de maio em 1888, configurou-se apenas como uma ratificação do que, politicamente, nos anos 1880, foi amplamente difundido sobre a ideia de abolição da escravatura no Império (MARTINS, 2005).

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Para Albuquerque & Fraga (2006), para os ex-escravizados e as demais camadas da população negra, a abolição representou apenas o fim do cativeiro, enquanto deveria ter como consequência também o acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que atendia a população branca.

A ideia da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) nasceu por meio dos jornais e seus integrantes, estabeleceram a entidade como uma referência para o movimento negro, atuando como porta-voz e ator organizado na luta em prol dos interesses dos negros, foi a primeira a denunciar o mito da democracia racial e a apontou a educação como um dos caminhos para integrar o negro ao mercado de trabalho, ao sistema de poder, ensejando uma integração à cultura dominante. (DOMINGUES, 2007).

Em 1945, ressurgiu o movimento negro, neutralizado pela ditadura imposta pelo Estado Novo, sendo o marco relativo a esse movimento, constituído pela União dos Homens de Cor, apresentados por Domingues (2007) como a “Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar”.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) também surgiu à mesma época, em 1944, criado por Abdias Nascimento, no Rio de Janeiro. A proposta de combate ao racismo do TEN se dava por intermédio dos meios de comunicação.

Na década de 1960, o movimento entrou em refluxo, devido ao golpe militar de 1964. Os integrantes dos movimentos negros eram perseguidos e acusados de apresentar problemas onde não existiam, pois no Brasil, imperava o mito da democracia.

A reorganização política começou a acontecer por volta 1970, com a unificação dos movimentos, aconteceu a valorização do termo “negro”, que foi adotado oficialmente para tratar dos afrodescendentes. Também foram incorporadas, no campo educacional, propostas de revisões dos conteúdos na escola sobre os negros e a entrada da história da África no currículo de formação dos professores, visando a uma pedagogia interétnica. (DOMINGUES, 2007, SILVA, 2003, NASCIMENTO, 2004)

O final do século XX e o início do século XXI trouxeram um movimento cultural, de característica musical, mostrando a linguagem da periferia. O hip hop surge defendendo a bandeira “NEGRO SIM! 100% NEGRO” e denunciando o racismo e a marginalização sofridos pela comunidade negra.

As entidades de valorização da cultura negra ou ONGs proliferaram nas periferias, lugar onde a maioria da população negra concentra-se, objetivando o combate ao racismo, na medida em que instrumentalizam os negros na construção de uma identidade de resistência. Essa atuação acontece no campo educacional, como nos cursinhos pré-vestibulares. Também ocorreram marcos no processo de cobrança para uma efetiva implantação de políticas públicas, como a Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, evento este que contou com a formalização de uma proposta, com a entrega do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, e, em 2001, a participação de vários membros do movimento negro brasileiro, na República da África do Sul, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban.

Para finalizar esse balanço sobre o movimento negro no Brasil, especialmente no período pós-abolição, resistência e reação são as palavras que assinalam, grosso modo, a trajetória da história dos negros no Brasil. Consequentemente, as palavras passividade e consentimento não imperam no universo que marca o histórico de resistência do movimento negro, como sinteticamente expomos anteriormente. Ação e reação, enquanto fenômenos descritos pela

mecânica newtoniana, são conceitos transpostos da física para a dinâmica da sociedade. Isso implica que uma ação, no tangente às questões raciais, refere-se à identidade legitimadora, caracterizada pelas instituições dominantes na construção e difusão da ideia de inferioridade dos negros, o que ocorre por meio da ideologia do mito da democracia racial e do fenômeno de branqueamento, pois ambos ajudam a fomentar o racismo no Brasil. Quanto à reação, também presente no seio da sociedade, a esse processo denominamos de identidade de resistência, ou seja, a construção de uma identidade negra, que, entre outras reações, propõe a implantação da Lei 10.639/03, pois que imprime força de lei e gera, pelo rememorar reflexivo, o reconhecimento de instâncias de lutas e resistências que aconteceram e continuam a acontecer ao longo da história dos negros escravizados e de seus descendentes, na histórica formação da identidade nacional brasileira.

Uma educação que tenha como finalidade a luta pelo reconhecimento (SOBOTTKA, 2004) em meio às diversas situações de conflitos presentes em nossa sociedade, incide sobre o educador trabalhar para que, nas relações de poder, haja reconhecimento social e respeito. Ou seja, organizar as suas propostas de ensino para os alunos, de modo a estimular debates pelos quais imperam os princípios de seriedade, profundidade e respeito, elementos constantes para auxiliar no reconhecimento do processo das lutas e resistências da comunidade negra. Aí sim, poderíamos dizer que estaríamos, de fato, buscando meios para implantar a Lei 10.639/03, no âmbito escolar.

1.2 Demanda externa: organismos nacionais e internacionais e políticas públicas antirracistas pós-reforma do Estado

Analisando-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1988, muitos são os questionamentos, mas no tocante à temática racial, está foi bastante relevante, porque sinaliza o estabelecimento do racismo como crime no Brasil e reconhece a posse da terra da comunidade quilombola.

À época, conselhos foram criados em nível estadual, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1984, com o objetivo de implantar políticas de valorização que facilitassem a inserção qualificada da população negra, de acordo com Jaccoud e Beghin (2002).

Outros marcos devem ser levados em consideração no final da década de 1980, como o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, a partir de decreto presidencial, a ser executado durante o ano de 1988, o qual criou, nesse contexto, situações propícias para debates relevantes sobre as questões raciais, especialmente, na resignificação da identidade negra e no âmbito do Ministério da Cultura (MinC), inicialmente, com a Assessoria para Assuntos Afro-Brasileiros e, posteriormente, em 1988, com a Fundação Cultural Palmares.

Após a Marcha de Zumbi, que objetivava enfatizar o 20 de novembro de 1995, como dia da consciência negra, em detrimento da comemoração do “13 de Maio”, houve a oficialização do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, construído pelo movimento negro. Neste mesmo período, foi criado por um decreto presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, (LIMA, 2010).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi criado em 1996 pelo Ministério da Justiça e tinha. No Rio de Janeiro, em 1991, duas iniciativas são empreendidas pelo governo, a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras e a primeira Delegacia Especializada em Crimes Raciais na cidade do Rio de Janeiro, O Ministério Público

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

do Trabalho (MPT) também se empenhou, nessa época, para a eliminação de diferentes formas de discriminação racial. Destaca-se, também, de acordo com Lima (2010) e Jaccoud e Beghin (2002), o reconhecimento do herói e líder negro, Zumbi dos Palmares, pelo governo brasileiro.

Em plena reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e sob a inspiração da recente promulgação da Constituição de 1988, cobram-se com mais veemência as implantações de ações afirmativas de combate ao racismo, tendo como marco a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban.

O início do primeiro mandato do presidente Lula, como expõem Jaccoud e Beghin (2002) e Lima (2010), foi marcado pelo reflexo de Durban, que estabeleceu a necessidade, nos países das Américas, de um trabalho de enfrentamento e combate à discriminação dos descendentes dos negros escravizados, mediante a valorização de suas culturas e a implementação de programas educacionais que viabilizassem o acesso à cultura.

Como consequência de Durban, é estabelecido, por decreto presidencial, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCND), no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o qual "Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em 2002, é lançado o II Plano Nacional de Direitos Humanos (IIPNDH), nas comemorações do aniversário da Abolição, quando também é criado, por decreto presidencial, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), criada em 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, é transformada em Ministério em 2008, sendo responsável pela formulação da primeira e da segunda edições da Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que embasaram a criação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), aprovado em 2009. No campo educacional, acontece um grande avanço, com a criação, em 2003, da Lei 10.639, que altera a LDB, quanto à inclusão, nos currículos nacionais, de conteúdos relativos à história e à cultura africanas. Na sequência, ocorre o lançamento do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

2. A Lei 10639-03

Políticas sociais, comumente entendidas como atividades voltadas para promoção da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc., têm suas raízes nos movimentos populares e são ações realizadas pelo Estado, visando à proteção social, redistribuindo os benefícios sociais e fomentando a diminuição das desigualdades produzidas pelos sistemas econômicos (HOFLING, 2001).

Nesse sentido, a exposição realizada sobre as demandas internas e externas (inputs) somados a questão de fundo contribuíram para o tema racial entrar na agenda política do Estado, propiciando a construção da Lei 10.639/03 (outputs). O presente artigo foca nas políticas públicas implantadas pelo Estado por meio de leis no campo educacional.

Com respeito à Educação, Hofling (2001) entende, como sendo uma política pública social, de responsabilidade do Estado, porém, não pensada somente por seus organismos. No Brasil, o ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas públicas de ações afirmativas, instituiu várias medidas e ações no âmbito do combate ao racismo. A Lei 10.639 de 2003 foi uma importante iniciativa, idealizada por organismos da sociedade civil em conjunto com o Estado, para o combate do racismo e da desigualdade social, construídos a partir de um passado escravagista.

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 10 de março, o Parecer 003/2004, objetivando regulamentar a implantação da Lei 10.639/03 publicada em março de 2003. De acordo com o Parecer CNE/CP 3/04, os aparelhos legais, somados às demandas do Movimento Negro ao longo do século XX (demandas apresentadas no capítulo I deste estudo), indicaram a necessidade de diretrizes que balizassem a formulação de projetos compelidos na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Assim sendo, o Parecer CNE/CP 03/2004 tem como propósito responder, mediante a regulamentação das políticas de ações afirmativas, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, no âmbito da educação, às reivindicações, ou seja, às demandas da comunidade negra. Demandas estas, apresentadas neste artigo, que iniciam-se no período colonial, marcado pela resistência do movimento negro ao sistema escravagista e pela luta no pós-abolição, para a construção de uma identidade de resistência em uma sociedade racista.

Os debates sobre as questões raciais tornaram-se mais intensos a partir da implantação da lei, como aponta o Parecer CNE/CP 03/2004, apoiado em opiniões a favor da introdução da cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional e das questões referentes às cotas para negros no ensino superior.

No campo educacional, as políticas de reparações à população negra devem propiciar direitos como o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos.

De acordo com o Parecer, não é tarefa exclusiva da escola o combate ao racismo e à desigualdade social e racial, pois estes não nasceram no âmbito escolar, porém, esses desajustes sociais perpassam pelo interior da escola. Para que as instituições de ensino cumpram positivamente o seu papel educativo, torna-se necessário que a escola se constitua em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, contribuindo para desmitificar o racismo secular e a superação do etnocentrismo europeu. O Parecer atenta para a criação de uma Pedagogia de combate ao racismo.

O Parecer propõe o fortalecimento dos negros por meio do oferecimento de conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana e despertar nos brancos uma consciência negra, permitindo que identifiquem a influência, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras, constituindo-se, assim, os objetivos das Pedagogias de combate ao racismo. Essas pedagogias são para todos, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, que além de receberem a educação básica fundamental para se integrarem à sociedade, necessitam receber outras formações que possibilitem novas relações étnico-raciais. Assim, professores com boa qualificação nas diferentes áreas de conhecimento e sólida formação na área específica de atuação, devem receber formação que os habilite não só a compreender a seriedade das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas.

Em relação à escola, o Parecer CNE/CP 03/2004 enfatiza a autonomia das mesmas para a composição do projeto pedagógico, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, o que também permite a comunicação e colaboração das comunidades a que a escola serve, o apoio direto ou indireto de estudiosos e dos núcleos de resistência do Movimento Negro, encontrando assim, formas particulares de inclusão da temática étnico-racial. Nesse contexto, visando atender ao dispositivo legal da Lei 10.639/03, embasado no Parecer CNE/CP 03/2004, foi elaborado pela Secretaria de Educação do município de Campinas o Programa Memória e Identidade: Promoção da

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Igualdade na Diversidade (MIPID).

Para que a Lei 10639/03 fosse efetivada na rede de educação do município, foi desenvolvido um plano de ação para a formação continuada, envolvendo os educadores municipais nas unidades escolares atuantes pelo MIPID. Essa formação deu-se a cargo dos chamados educadores étnicos, professores de referência sobre a temática étnico-racial, integrantes da equipe do Núcleo de Ação Educacional Descentralizado (NAED⁵).

Desenvolvido pela equipe do programa, o plano de ação voltado à formação continuada, no período de julho de 2005 a setembro de 2007, contemplou 40 (quarenta) escolas de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e mais 135 unidades de educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, nas cinco regiões da cidade de Campinas, conforme a distribuição dos NAEDs Norte, Sul, Sudoeste, Leste e Noroeste.

A proposta de formação era apresentada pela Secretaria de Educação de forma optativa, e as escolas aderiam voluntariamente ao trabalho, não existindo a obrigatoriedade de sua participação. Nos diversos encontros de formação, eram sempre distribuídos, no início dos trabalhos, formulários para levantamento de percepções e práticas dos educadores, a serem respondidos e devolvidos aos educadores étnicos.

Pela delimitação do objeto, neste artigo foi dada ênfase aos resultados obtidos a partir da tabulação dos formulários entregues pelos educadores atuantes na região Norte, o que correspondia a um percentual de aproximadamente 15% de educadores (professores e monitores) de toda a rede municipal de educação de Campinas. Baseando-se nesses dados, é possível afirmar que a maioria dos educadores da rede de ensino, participantes da formação na região Norte de Campinas, apontou a existência de preconceito racial no Brasil, metade destes, declarando-se despreparados ou sem embasamento teórico, para trabalhar com a promoção da igualdade de direitos étnico-raciais⁶.

Ainda que os discursos dos profissionais da educação que atuavam nessas escolas descrevessem uma indicação e percepção sobre a contribuição cultural, social e histórica dos negros à sociedade brasileira, não era essa a realidade que transparecia no trabalho cotidiano das escolas e nos relatórios dos projetos político-pedagógicos apresentados pelas 40 unidades escolares às NAEDs. É possível afirmar, por meio desses dados, que não se tratavam de ações coletivas, contemplando o previsto na Lei 10.639/03 e abrangendo um currículo da rede ou da escola, em seu conjunto. Eram, sim, iniciativas perceptivelmente individuais, que deveriam ser atribuídas, em geral, à identificação dos profissionais com o tema e com a provocação pedagógica que a questão lhes suscitaria, podendo essas iniciativas ocorrer em ato baseado em senso comum, legitimando práticas discriminatórias e enfatizando estereótipos raciais naturalizados ao longo do tempo.

4 - EDUCADORES ÉTNICOS – Profissionais que atuaram como educadores de referência sobre a temática étnico-racial, integrando a equipe de profissionais da educação que trabalhavam nos Núcleos de Ação Educacional Descentralizado (NAED). Segundo a RESOLUÇÃO SME/FUMEC N° 03/2004, o Educador Étnico deve cumprir sua jornada de trabalho em sala de aula e em horas-projeto, para desenvolver as atividades do Programa, de acordo com o artigo 81 do Estatuto do Magistério. A esses educadores, cabe envolver-se nas ações desencadeadas pelo NAED, bem como visitar as Unidades Educacionais para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

5 - NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada. Uma subdivisão da secretaria de educação da cidade de Campinas/SP.

6 - Material que segue em anexo no projeto de dissertação e que foi material de início da composição das discussões aqui apresentadas. Acervo do programa Mipid do centro de memória da secretaria de educação de Campinas/SP.

Esses resultados provocaram questionamentos sobre a dificuldade de implantação da política pública sobre relações raciais, quanto à forma pela qual estavam organizadas as escolas municipais de Campinas, considerando a falta de um currículo comum na Rede Municipal de Ensino, no período de 2004 a 2007, correspondente à atuação do programa MIPID.

Os educadores étnicos chegaram à conclusão de que se não fosse por força da Lei, as portas das escolas não estariam “tão abertas” para essa discussão. A partir desse contexto, das demandas internas e externas relatadas nesse artigo, resta-nos indagar, se o governo propicia ações afirmativas no campo das relações raciais, assumindo assim, que o racismo existe de fato no Brasil. Se a Unesco⁷ financiou estudos que comprovam as desigualdades de direito entre as populações negras, indígenas e brancas, por que, então, a dificuldade por parte da grande maioria dos educadores em abordar essas questões?

7 - UNESCO no mundo e no Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. (fonte: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>)

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Referências::

ALBUQUERQUE, Vlamira. FRAGA, Walter. Uma história do Negro no Brasil. Salvador: CEAO/ Fundação Palmares, 2006 pg.172-199.

CASTELLS Manuel - A Era da Informação – O Poder da Identidade, 5ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade – td. Klauss Brandini Gerhardt. Ed Paz e Terra, São Paulo, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na luta anti-racista no Brasil. Cadernos Pagu (UNICAMP Impresso), v. 28, p. 346-374, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262.

JACCOUD, Luciana. BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil - um balanço da intervenção governamental. IPEA, 2002, Brasília.

LARA, Silvia Hunold. Novas dimensões da experiência escrava no Brasil. Com Ciência O Brasil Negro. 2003. SBPC/ Labjor.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp. 77-95. ISSN 0101-3300.

MARTINS, Robson Luis Machado. Os caminhos da liberdade: abolicionistas, escravos e senhores na / província do Espírito Santos (1884-1888). Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2005.

MELLO, Mario Vieira de. Desenvolvimento e cultura: o problema do esteticismo no Brasil- 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da desigualdade à intolerância. São Paulo em Perspectiva, 2(2): 51-54, abril/junho 1990 - <http://www.seade.gov.br /produtos/Spp>

/v04n02/v04n02_09.pdf.

SANTOS, Helio. A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

SOBOTKA, Emil Albert, SAAVEDRA Giovani Agostini. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v8, n. 1, jan – abr. 2008.

LEI No 10.639. 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. Presidente da República-Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Sancionada em 9 /01/ 2003.

PARECER N.º:CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação UF: DF. Aprovado 10/3/2004.

RESOLUÇÃO SME/FUMEC N° 03/2004 - Institui diretrizes para a criação do Programa “Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade” na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Publicação DOM de 03/02/2004:09.

De docência e militância: diálogos sobre formação docente e pedagogia étnica

Wilson Queiroz¹
EMEF Oziel Alves Pereira
Wilsonq10639@gmail.com

Corinta Maria Grisolia Geraldi
corintageraldi@yahoo.com>

Resumo: Trata este artigo de apresentar parte da dissertação de mestrado: De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007, defendida junto ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, sob orientação da professora Corinta Maria Grisolia Geraldi e com a qual foi possível sistematizar e apontar algumas perspectivas do trabalho sobre a formação de professores e a construção de uma prática cotidiana de valorização da diversidade étnica e a busca por ampliar o conhecimento da História e Cultura Africana e Afro brasileira e das relações étnico-raciais, apontada como pedagogia étnica e também apontada pelas diretrizes curriculares da lei 10639.03

Palavras Chave: Pedagogia étnica, cotidiano, militância

Abstract: This article to present part of the dissertation: From teaching and militancy: a teacher training program in ethnic Municipal de Campinas Education - 2003-2007, defended at the GEPEC - Group of Studies and Research in Continuing Education, under guidance of Professor Maria Corinta Grisolia Geraldi and with which it was possible to systematize and point out some of the prospects on the job training of teachers and the construction of an everyday practice appreciation of ethnic diversity and the pursuit of increasing knowledge of history and African and Afro Brazilian Culture and ethno-racial, ethnic and pedagogy identified as also indicated by the curriculum guidelines of the law 10639.03

Word Chaes: Teaching and militancy: dialogues on teacher training and pedagogy ethnic.

1 - Professor de matemática da rede municipal de Campinas atuou como educador étnico num programa da Secretaria Municipal, que tinha como proposta fazer a inserção da temática de História e Cultura Africana e Afro Brasileira nas escolas municipais, bem como fazer o enfrentamento do racismo.

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Introdução

E preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições e eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro. Jean Paul Sartre. 1963, Prefácio de “os condenados da Terra de Frantz Fanom.

Começar. Este é um dos principais desafios do trabalho com relações etnicorracial e ensino cotidiano de história e cultura afro brasileira. Questões como: Quando fazer? O que fazer? Quais materiais utilizar? Por onde começar? Aparecerão insistentemente neste processo e continuarão ao longo de todo o trabalho que se pretenda cotidianos e crítico com a temática. Também estas questões aparecerão ao tentarmos apontar uma cronologia dos acontecimentos históricos que marcam os avanços das lutas dos movimentos sociais e dos movimentos negros no Brasil.

Aponto alguns fatos que indicia o processo de resistência das populações negras e escravizadas no continente africano e no Brasil, considerando que esta resistência se inicia com a primeira violência sofrida ou morte de quem percebendo o processo que estava sendo proposto resiste no limite a ter que se submeter a viver como escravizado.

Alguns fatos nos ajudam a perceber o processo histórico de resistência, e nos ajuda a compreender a expressão movimento negro, afinal a expressão traz a luta histórica de enfrentamento a opressão e resistência a escravização e pela preservação, perpetuação e ressignificação de uma população e suas expressões culturais.

Neste processo apresento uma seqüência de fatos e legislações que antecedem a realização desse trabalho de sistematização de uma dissertação sobre a temática etnicorracial e de enfrentamento ao racismo na educação.

Sabe-se que o ano de 1500 deu-se o início da colonização do Brasil, em 1530 acontece à chegada do primeiro navio negreiro na Bahia, no ano de 1888, diante da pressão da sociedade acontece a Abolição da Escravatura, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal Brasileira e no ano de 2001 acontece a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - Durban – África do Sul, do qual o Brasil é signatário, no ano de 2003 foi estabelecido na Lei nº 10.639, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9394/96), no ano de 2010 é conquistada a Lei nº 12.288.10 (Estatuto da Igualdade Racial); temos ainda os propósitos expressos no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e na Resolução CNE/CP nº 01 de 2004, (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em Campinas é importante apontar a lei 9777-98, que dispões sobre a inclusão do Ensino de História na rede municipal e a resolução SME² /FUMEC³ 3/2004 que institui as diretrizes do programa MIPID⁴ – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, sem desconsiderar a trajetória e o pioneirismo da cidade no enfrentamento e na busca de possibilidades para lidar com todo esse processo.

2 - Secretaria Municipal de Educação

3 - Fundação Municipal de Educação Comunitária

4 - Programa MIPID – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, criado pela resolução 03/2004, tinha como proposta viabilizar a inserção de materiais, abordagens e trabalhos cotidianos de formação de profissionais da educação para lidar como o conhecimento de História e Cultura Africana e Afro Brasileira, bem como de enfrentamento ao racismo.

Compreendendo a História da África e Afro Brasileira não podem ser tomadas por datas, mas, sobretudo pela percepção da construção em movimentos deste processo, e que na atualidade gera a obrigatoriedade e a necessidade de buscar e apontar os diversos aspectos que compõem uma proposta de ensino, educação, luta e vida que valoriza a diversidade étnico cultural.

Uma pesquisa de Mestrado

Campinas em muitos momentos foi pioneira nesta questão. E desse jeito que eu me sinto. E me sentia assim dentro do curso do MIPID.

Oficializar este tema dentro da rede. Começar a tratar a questão racial. Começar a criar, abrir um espaço enorme do jeito que se abriu e trazer pessoas qualificadas pra trabalhar e trazer as pessoas da rede. [...] A gente tinha muita gente. Eu conheci pessoas assim, monitores, que tiveram uma contribuição muito grande no trabalho com a temática. Galdino Pereira – Entrevista para a dissertação. Anexo I, pág. 126.

Sabendo que a temática da História e Cultura Afro Brasileira e Africana é resultante de uma luta histórica dos movimentos sociais e negros brasileiros, é importante então destacar que esta pesquisa que se fez em diálogo com uma prática pedagógica e formativa com diversos educadores e militantes, sobretudo da rede municipal.

Para trabalhar e viabilizar formas de lidar com o racismo na escola e na sociedade e a possibilidade de viabilizar para todos os alunos e profissionais da educação perspectivas de acesso ao conhecimento da cultura Africana e Afro Brasileira, de forma mais ampla é o que fundamenta todo o nosso trabalho de pesquisa e construção pedagógica.

Apresentamos no caminhar da pesquisa, o como aconteceu ou o como acontece a viabilização destas práticas, a problematização dos diversos aspectos, o movimento de registrar um trabalho pedagógico e formativo na forma de dissertação e que também ainda aponta inúmeras outras questões e possibilidades de diálogos e as possíveis lições aprendidas neste percurso.

Um título para a pesquisa

De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007. Desde o início da pesquisa e da prática com essa temática foi perceptível como o diálogo entre militância e docência ou docência e militância se faz presente neste processo formativo, não é possível dissociá-lo, sequer foi buscado esta possibilidade.

São maneiras de atuação profissional que se complementam e apontam caminhos para a formação e a qualidade do trabalho a ser desenvolvido na escola, também se faz evidente a fonte inesgotável de conhecimento que se constitui os movimentos negros brasileiros, tomados como movimentos de resistência e enfrentamento ao racismo e como propositores da valorização das culturas africanas e afro brasileiras e de uma prática educativa para a diversidade étnica.

Todo o trabalho da pesquisa foi feito em diálogo com profissionais da educação e militantes dos movimentos negros, dos quais alguns deles já tinham produzido reflexões e teorias sobre a temática, cabendo assim ao professor-

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

pesquisador a potencialidade destes conhecimentos na sua prática educativa. Apontados por Henrique Cunha Junior, no livro *Textos Para o Movimento Negro*.

Diversos aspectos justificam a importância e a necessidade do movimento negro. A primeira justificativa é independente da existência de uma sociedade racista. A questão da identidade racial, na qual estão incorporadas formas culturais e sociais de origem afro-brasileira, implica existência de um movimento associativo que aglutine as nossas manifestações próprias e as explicita como contribuição à formação da sociedade mais ampla.

A existência de um movimento negro tem um sentido político mais amplo e aí se integra no contexto das lutas de classe, quando partimos da origem escravocrata e racista da sociedade. Neste sentido, o movimento negro é uma forma de luta que enriquece a percepção da realidade brasileira e aponta para alternativas de formulação de propostas. (Cunha Jr, 2003, pág. 74)

Este trabalho apresenta alguns aspectos da temática étnico-racial, a partir de experiência do professor-pesquisador, como educador étnico, trabalhando num programa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, o Programa MIPID - Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade.

Ao revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias Africanas e Afro brasileiras para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica, fui tecendo alguns paralelos das aprendizagens produzidas, dos diálogos entre os docentes e os militantes dos movimentos sociais e negros.

O MIPID foi um programa criado, no ano de 2003, se tornando um trabalho pioneiro e inovador para a formação de professores e a construção de uma pedagogia a sobre a História da África. A dissertação parte da vinculação do autor com a docência e com o tema, onde busquei conceitualizar os princípios caracterizadores de uma pedagogia de valorização da diversidade étnica, ou pedagogia étnica.

Também procurei descrever uma análise da gênese deste programa, e como aconteceu o desenvolvimento no período citado e alguns avanços e construções de práticas pedagógicas. Além de apontar como aconteceu o encerramento desse programa, após um período de trabalho intenso e muito promissor, ao longo de cinco anos.

Para a realização desta pesquisa, foram organizadas mais de 40 pastas, contendo rico e diversificado material sobre o programa e que foi coletado dos educadores que tiveram envolvidos com o programa, alguns materiais disponíveis na internet, e principalmente as entrevistas com treze professores que participaram do MIPID, incluindo o autor desta dissertação.

Com base na análise das entrevistas e aferição através dos documentos e registros encontrados, procurou-se resgatar e compor uma história deste programa de formação e ação junto aos professores da Rede Municipal.

Este programa conseguiu envolver os diversos segmentos do ensino da rede municipal, desde a Educação Infantil, EMElS – Escolas Municipais de Educação Infantil e CEMEIs, - Centros Municipais de Educação Infantil, o Ensino Fundamental as EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Apresentada em cinco capítulos, busquei apresentar muitas das lições aprendidas ao longo da participação no programa bem como no processo de elaboração da pesquisa.

Uma pesquisa em capítulos

No primeiro capítulo, Memorial de Formação, para lidar com a inclusão da temática etnicorracial e por ser negro, fui buscar algumas referências pessoais, tais como bisavó, avó, mãe e tias, para ampliar a minha compreensão sobre a percepção das questões etnicorraciais no âmbito familiar.

Diálogos que aconteciam e acontecem no cotidiano e que dão horizontes de como foi na família este processo de formação e resistência.

Retomei a partir da data de nascimento da minha bisavó, 10 de junho de 1888, um pretexto de começo deste processo familiar, tomei ainda a referência de minha avó Maria Pretinha, que foi parteira da cidade e ao longo dos seus 85 anos de idade, nos ensinava cotidianamente a não embrutecer diante dos desafios a ser enfrentados para combater o racismo e poder ter garantido a cidadania. Dela aprendi o cuidado com qualquer pessoa, e algumas frases e exemplos “pai nobre, filho rico, neto pobre, ou então, “quem canta os males espanta”, foi ela sem dúvida fonte inspiradora desta dissertação e do trabalho que desenvolvo com os alunos na escola.

No segundo capítulo, Inclusão Radical⁵ e o Programa MIPID, elaboro um detalhamento do Programa, que aconteceu na cidade de Campinas, onde no período do governo do Partido dos Trabalhadores, havia a intencionalidade de trabalhar com a perspectiva da Inclusão Radical.

Como as secretarias do governo já tinham representantes do movimento negro e com repertório de enfrentamento do racismo e também militantes, culminou na constituição de uma equipe de profissionais que assumiram o desafio de viabilizar o debate e a construção de uma proposta de trabalho, que viria a se chamar Programa MIPID: Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade.

O MIPID foi estruturado de forma a que os professores pudessem trabalhar com a temática, apontando materiais, cursos de formação continuada, atividades de formação em horários pedagógicos, aquisição de materiais pedagógicos, viabilização e valorização de práticas com a temática.

Neste processo o programa teve o reconhecimento de diversas instituições que apoiaram o trabalho e o resultado que vinha sendo produzidos naquele período, dentre eles a UNESCO e o CEERT⁶, sem desconsiderar principalmente o impacto gerado em toda rede municipal. Destacando o pioneirismo do programa e da cidade de Campinas no tratamento das relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, Construindo Novos Projetos, esta é sem dúvida a perspectiva de trabalho que as questões raciais impõem a qualquer profissional que atua e toma conhecimento deste processo. É preciso transformar em práticas pedagógicas todo o processo de formação que tivemos ao longo dos anos participando do programa e também a partir da tomada de consciência sobre o racismo na educação e na sociedade.

5 - Inclusão Radical, Singularidade e Participação Dinâmica, foram os três eixos que caracterizavam a gestão do governo Petista de 2001 a 2004.

6 - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, que também fez parte da formação e da constituição do trabalho de formação dos primeiros profissionais envolvidos no processo, que foi o curso Educar Para a Igualdade Racial, realizado no Solar das Andorinhas.

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

O que fazer? Como fazer? Tendo em vista que no período de vigência do projeto, tivemos contato com inúmeros profissionais que atuavam com os múltiplos temas que envolva este conhecimento, desde professores de História da África, advogados e contadoras de história.

Restava-nos enquanto profissionais da educação uma efetivação daquele conhecimento em práticas didáticas, metodológicas e pedagógicas e a efetivação de uma proposta de trabalho.

Num primeiro momento dado as limitações é preciso pensar pelo menos em atividades pontuais que iniciem o diálogo, contudo à medida que nos damos conta do processo e da complexidade do tema, bem como dos enfrentamentos e viabilizações necessárias, a proposta de trabalho precisa ser pensada de forma ampla e de forma tal que envolva os profissionais da escola, bem como a comunidade.

Na medida em que a percepção e a prática de trabalho vão sendo ampliada e com mais subsídios, tendo em vista que o trabalho junto ao programa possibilitava a frequência nas escolas da rede municipal, participação em cursos diversos e elaboração de cursos e grupos de trabalhos para todos os profissionais da rede.

Procuro apresentar algumas práticas construídas e ou problematizadas a partir da experiência de formação oferecida e viabilizada pelo programa, apontando, inclusive, os indícios da construção de uma pedagogia étnica.

Foram desenvolvidos assim projetos em parceria com a EMEF Clotilde Barraquet Von Zubern, do qual produzimos um livro temático: O Sonho de Akins e do qual houve a participação de toda a equipe gestora e de profissionais da escola, bem como cerca de 280 alunos do ensino fundamental, nível II.

E com o desdobramento da formação temos realizado em diversas escolas a continuidade deste processo, apontando mais recentemente o projeto AFRO-MST, que acontece desde o ano de 2009, na EMEF Oziel Alves Pereira, em Campinas.

No quarto capítulo, Narrativas de um Educador em Cordel,

A que serve a arte em nossas vidas? Utilizei da linguagem do cordel para dizer também das questões que me perpassam, fugindo das respostas diretivas e buscando formas de sensibilizar os profissionais que ainda desconhecem a temática de forma mais aprofundada. Também como possibilidade que o repertório de conhecimento sobre a História e Cultura Africana e trouxe, como desconhecido até um determinado momento.

Muito estimulado pela minha orientadora que me apresentava Fernando Pessoa, outros poetas para o diálogo com e sobre a pesquisa. Afinal era necessário aprender que a poesia pode dizer de tal forma que de outra maneira não seria possível.

Também era a ampliação de um processo de formação e compreensão das potencialidades das múltiplas linguagens e de quanto nos limitamos cotidianamente ao não nos apropriarmos destes outros repertórios em nossa prática e nossa vida.

Pude então aventurar-me por estes escritos reflexivos na forma de cordel. Não necessariamente obedecendo à métrica dos cordéis tradicionais. São escritos poéticos que emergiram neste processo de formação, despertados pelo desejo pessoal de escrever sobre o que foi ou poderia ser vivenciado.

Esse desejo e prática foi potencializado nos diálogos com os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e no GEPEC de Terça, simultaneamente aos meus estudos das Histórias Africana e Afro-Brasileira e nas indicações de leituras quando das encontros de orientação para a dissertação, que dentre tantos encontrei efetivamente Fernando Pessoa nas minha leituras mais cotidianas.

No quinto capítulo, Perdas e Ganhos, O que se ganha? O que se perde quando deixamos acontecer e ou perpetuamos práticas pedagógicas racistas e de omissão do conhecimento produzido pelo continente Africano e Afro Brasileira?

Nesta busca e questionamento, percebo que fundamentalmente passamos a nos questionar sobre uma infinidade de atitudes que até então tinha por naturalizadas e sem encaminhamentos possíveis para a sua solução. Neste sentido encontrei um diálogo muito rico em Marcelo Henrique Romano Tragtemberg, no texto “Um olhar de Branco Sobre Ações Afirmativas (<http://www.espacoacademico.com.br/013/13cmtrag.htm>):

Atualmente, na sociedade brasileira, têm-se a percepção de que o negro só pode ascender socialmente através do esporte e da arte. Portanto, os modelos para os negros provavelmente vêm desses dois tipos de atividades. Pesquisas mostram em alguns casos que “quando, numa população o número de modelos sociais e econômicos (pessoas que sejam pelo menos de “classe média”) chega a uma proporção muito baixa (algo em torno de 5%), a violência, o consumo de drogas, o abandono escolar e a gravidez na adolescência crescem explosivamente” (Sell, op.cit., há outras pesquisas no mesmo sentido comentadas nesta obra). Portanto, privar os negros brasileiros da esperança de conquistar um lugar ao sol também tende a mantê-los na situação marginal em que se encontram.

A leitura sobre a importância dos processos que estamos atualmente construindo na sociedade brasileira faz com que nós educadores percebamos um potencial para resolvermos alguns problemas que acontecem nas nossas escolas.

Apresento uma análise dos resultados alcançados no período de 2003 a 2007 em relação às políticas educacionais de formação, além de práticas educativas sobre a temática étnico-racial no município de Campinas.

Quais aprendizados podem ser aproveitados e como pensar em ações efetivas que contribuam para a valorização da diversidade étnica e para a redução das desigualdades étnico raciais? Como as estruturas governamentais podem viabilizar a consolidação de uma política formação de professores para o trabalho com tal diversidade?

Para o diálogo teórico da pesquisa, busquei autores como Kabengele Munanga, Henrique Cunha Jr, Guilherme do Val Toledo Prado, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Wanderlei Geraldi, Ezpeletta e Rocwell, Paulo Freire, Amadou Ham Pa Te Bá, Patativa do Assaré, João Cabral de Melo Neto, Walter Benjamim, Petronilha Beatriz Gonçalves, Robson Martins, dentre tantos outros que conheci e utilizei direta e indiretamente nesta pesquisa.

É possível, portanto afirma que a História e Cultura Africana e Afro Brasileira constitui-se num universo amplo de conhecimento e que não pode ficar restrito a busca por dicotomias, tais como: ser a favor ou contra cotas, se é preto ou branco e se há ou não racismo no Brasil, raça ou etnia, preto, negro ou afro descendente.

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Ou a permanente negação de que na escola não temos racismo, eu não sou racista. Ainda que estes sejam aspectos importantíssimos para compreender o ensino e a História da África nas escolas brasileiras e suas implicações no sucesso escolar dos diferentes grupos humanos que freqüentam a escola.

Mas do que fazer defesa de pontos de vista particulares e específicos é imprescindível que a sociedade brasileira possa estudar e conhecer a História da África em suas inúmeras perspectivas e assim construirmos uma possibilidade para a efetivação de uma Pedagogia Étnica nas escolas onde lecionamos.

Referências:

- CUNHA JUNIOR, Henrique. Textos para o movimento negro. 1ª Ed. São Paulo: EDICON, 1992.
- FANON, Frantz. Os Condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GERALDI, Corinta M. G. "Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica" in Revista Pro-posições, v. 5, n. 3 (15). Campinas/SP..
- GERALDI, João Wanderlei. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 208p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUILHERME Prado e ROSAURA Soligo(orgs.). Porque Escrever é Fazer História, UNICAMP, Campinas/ S. Paulo, 2005.
- LEI No 10.639. 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. Presidente da Republica – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Sancionada em 9/01/ 2003.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Declaração de Durban e Plano de Ação.
- PARECER N.º:CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação UF: DF. Aprovado 10/3/2004.
- RESOLUÇÃO SME/FUMEC N° 03/2004 - Institui diretrizes para a criação do Programa "Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade" na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Publicação DOM de 03/02/2004:09.
- QUEIROZ, Wilson. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

VI FALA *Outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013
Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária
03 a 06.07.2013

