

“Teu olhar trans-forma o Meu?”



Coordenador

Guilherme do Val Toledo Prado

Organizadoras

Liana Arrais Serodio

Heloísa Helena Dias Martins Proença

Marissol Prezotto

Lucianna Magri de Melo Munhoz



FICHA CATALOGRÁFICA

Organizadores:

Guilherme do Val Toledo Prado (Coordenador)
Liana Arrais Serodio (Organizadora)
Heloísa Helena Dias Martins Proença (Organizadora)
Marissol Prezotto (Organizadora)
Lucianna de Mello Munhoz (Organizadora)

Núcleo Editorial

FE/UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária
13083-970 Campinas - SP
Tel: (19) 3521-5571
E-mail: bibrose@unicamp.br

Tiragem

Eletrônica (E-book)

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

T295

Teu olhar transforma o meu? / Organizadores: Guilherme do Val Toledo Prado;
Liana Arrais Serodio; Heloísa Helena Dias Martins Proença. – Campinas, SP:
FE/UNICAMP, 2015.

ISBN 978-85-7713-187-7

1. Formação docente. 2. Reflexividade. 3. Saberes docentes. 4. Práticas pedagógicas. I. Guilherme do Val Toledo Prado (Org.). II. Serodio, Liana Arrais (Org.) III. Proença, Heloísa Dias Martins (Org.). IV. Título.

15-067-BFE

20ª CDD – 370.71

Impresso no Brasil

Outubro - 2015

ISBN: 978-85-7713-173-0

Comissão Científica e Pareceristas

Adail Ubirajara Sobral

Adriana Alves Fernandes Costa

Adriana de Melo Ramos

Adriana Koyama

Adriana Stella Pierini

Ana Maria de Campos

Ana Maria Falcão de Aragão

Adriana de Melo Ramos

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Carla Helena Fernandes

Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

Cristina Maria Campos

Eliane Greice Davanço Nogueira

Elison Paim

Flávia Anastácio de Paula

Francisco Evangelista

Guilherme do Val Toledo Prado

Heloísa Helena Dias Martins Proença

Inês Ferreira de Souza Bragança

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

João do Prado Ferraz de Carvalho

José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira

Juliana Terra

Liana Arrais Serodio

Luciana Esmeralda Ostetto

Luciana Haddad Ferreira

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Mairce da Silva Araujo

Marcemino Bernardo Pereira

Márcia Alexandra Leardine

Marciene Aparecida Santos Reis

Maria Ângela Borges Salvadori

Maria de Fátima Guimarães

Maria José de Oliveira Nascimento

Maria Natalina de Oliveira Farias

Maria Sílvia Duarte Hadler

Marisol Barenco Correa de Mello

Marissol Prezotto

Nara Caetano Rodrigues

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Renata Cristina Barrichello Cunha

Rúbia Cristina Cruz

Silvia Maria Cintra da Silva

Sumaya Mattar

Vanessa França Simas



Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

“Teu olhar trans-forma o Meu?”

Coordenador:

Guilherme do Val Toledo Prado

Organizadoras:

Liana Arrais Serodio

Heloísa Helena Dias Martins Proença

Marissol Prezotto

Lucianna Magri de Melo Munhoz



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação - 2015



Sumário

Apresentação.....	15
RODAS	
De volta pra casa, para viver e pensar o desenvolvimento profissional docente.....	18
ANA PAULA GASPAR MELIM , ANDRÉ AFONSO VILELA , ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA	
Das conversas entre espaços, lições de quem se faz ex de si	27
ADRIANA STELLA PIERINI , ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO	
Narrar processos, compartilhar possibilidades: desafios na construção de uma política municipal de formação continuada.....	36
HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA, JACIMARA MARTINS SIQUEIRA DE MIRANDA, KELLI REGINA SANDER, VALQUÍRIA ARTHUZO	
Pensar na formação ética por um desvio estético Bakhtiniano	46
LIANA ARRAIS SERODIO	
É preciso conversar sobre nós – a formação ética na escola.....	65
VANESSA FRANÇA SIMAS	
A roda de conversa.....	73
PATRICIA SANCHES BODINE	
Escola de Educação Integral: cotidiano e desafios da formação no diálogo com o brincar.....	80
MARIA FERNANDA PEREIRA BUCIANO, GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO, MARIA SÍLVIA P. DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA	
Olhar, experiência, narrativas e formação: uma conversa inicial.....	101
RÚBIA CRISTINA CRUZ	
Pedagogia Freinet e os ateliês de trabalho	111
ROSEANE DAMINELLI GOMES	
Escola e produção do conhecimento: uma relação possível.....	127
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA , NARA CAETANO RODRIGUES , LISIANE VANDRESEN, BRUNA HOEPERS	
Uma homenagem à Maria Carolina: rememorando uma experiência de aprendizado.....	137
MARCIA REGINA POLI BICHARA	
Memórias e educação das sensibidades na formação de professores.....	144
ADRIANA CARVALHO KOYAMA, NARA RÚBIA DE CARVALHO CUNHA	
Educação sensível: formação e experiência na docência.....	157
LUCIANA ESMERALDA OSTETTO, LUCIANA HADDAD FERREIRA, MARISSOL PREZOTTO	
Escuta e empoderamento: “já deu pra sentir ser humano”?.....	169
ANA MARIA DE CAMPOS	
Escola e comunidade: potencialidades deste encontro em busca de um salto vital.....	186
DULCINEIA DE FÁTIMA FERREIRA	
Roda de conversa: política e educação em africanidades.....	197
WILSON QUEIROZ	



DIÁLOGOS

Alfabetização e cidadania: experiências com educação ambiental e sustentabilidade no cotidiano escolar	214
ALESSANDRA DA COSTA ABREU , SANDRA DOS SANTOS PINTO DA CONCEIÇÃO, LUISA MARQUES DIAS , DANUSA TEDERICHE BORGES DE FARIA	
Resenhas literárias no you tube: práticas de leituras da cultura juvenil na atualidade	224
ALESSANDRA DA COSTA ABREU	
Por uma nova ágora.....	232
GUSTAVO RICCIARDI F. AGUIAR, LUCAS KIYOHARU SANCHES ODA	
Arte em movimento: o relato de uma experiência	242
CARINE DE MENDONÇA ALVES	
A arte da fotografia na educação infantil: a escola vista pelos olhares das crianças pequenas, dos bebês e dos educadores	249
LILIAN DE CÁSSIA ALVISI, PAULA ALVES DE SOUZA, ROBERTA SÊCO PEREIRA GONÇALVES	
O estágio supervisionado em escolas do campo sob o olhar de estudantes de pedagogia	257
ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE	
O que pode contar uma carta?.....	275
GABRIELA CALDEIRA ARANHA, GISLAINE CRISTINA BONALUMI FERREIRA	
PNAIC: compartilhando saberes na diversidade do solo pantaneiro de Aquidauana-MS.....	280
MAREIDE LOPES DE ARRUDA	
Leitura e Escrita como possibilidade de trans-formação docente e discente no Ensino Fundamental I	290
JULIANA CRISTINA CHAVES BULDRIN BAIOCCHI	
Quando a formação inicial dá lugar à formação continuada: dilemas de professoras iniciantes	297
BRUNA FABIANE BAPTISTELLA, CHRISTIANE FERNANDA DA COSTA, LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA	
O ensino de física em diálogo com projetos de trabalho: acomodando conflitos	304
CLÁUDIO BARCELLOS	
Experiências com a tecnologia audiovisual na escola: o teu olhar trans-forma o meu?.....	313
MARIA PAULA PINTO DOS SANTOS BELCAVELLO	
Escola em movimento: experiência de formação na licenciatura em pedagogia a distância com as crianças pequenas.....	321
MARCIO DA COSTA BERBAT	

Transmutar o tempo de formação da professora	334
JAQUELINE DE MEIRA BISSE	
Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação	341
RENATA SALES DE MORAES BORGES	
O papel do professor de educação básica como formador de seus pares: a experiência de professores-formadores	346
CLAYTON JOSÉ BUDIN, FLAVIA MEDEIROS SARTI	
Práticas pedagógicas e novas tecnologias: o outro na construção / usos de objetos de aprendizagem para a alfabetização de crianças surdas.	358
JANAINA CABELLO	
Le Petit Kirikou- a construção da identidade infantil a partir do (re)conhecimento do outro: uma experiência em escola de educação integral.....	374
DANIELA DOS SANTOS CAETANO, HÉLICA SILVA CARMO GOMES, LUCIANA CRISPIM	
Olhares trans-formados do cotidiano escolar: diálogo e reflexões sobre orientação pedagógica e formação docente	382
PATRÍCIA REGINA INFANGER CAMPOS	
Corpo sensível na ead – Unirio.....	392
ANA PAULA POUBEL CANELA	
Diga-nos o que sente: ampliar o olhar a partir de perguntas que a escola não faz	399
ELISABETE CARDIERI, ANA CAROLINA DA SILVA BARRETO	
Parceria na sala de aula: possibilidade de formação inicial e continuada de professores	409
PAMELA APARECIDA CASSÃO	
Denúncia e superação: aconteceu no chão da escola	416
GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ, IVETE DA SILVA PEREIRA	
Profissionais da educação de mãos dadas contando experiências	426
GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ, DIANA JULIA SILVEIRA VIGNATTI GOMES	
A instituição e a produção da invisibilidade dos corpos: inquietações em um espaço de exclusão. Por uma educação como possibilidade de liberdade	440
REBECCA HELENA CHERRI	
Narrativas de futuras professoras pesquisadoras: (trans) formação e grupo de pesquisa	451
JAQUELINE REGINA MOTA DA COSTA, ROSILDA FERREIRA COSTA, JACQUELINE DE FÁTIMA DOS SANTOS MORAIS	
Memórias e narrativas fotográficas: sensibilidades docentes (trans)formadas pelo olhar (do) outro	460
NARA RÚBIA DE CARVALHO CUNHA, GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO	

Fala outra escola: indicações sobre as tendências dos trabalhos apresentados no evento promovido pelo grupo de estudos e pesquisa em educação continuada (2002 – 2013).....	467
BRUNA CELLI D'ABRUZZO DEGRECCI, ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO	
O uso do jogo nas práticas alfabetizadoras: recursos para a aprendizagem.....	476
TATIANA ANDRADE FERNANDES, ANDRÉIA OSTI	
Escritas docentes: que caminhos percorrem na prática docente de professores alfabetizadores?.....	488
MÔNICA PINHEIRO FERNANDES	
Reflexões sobre a construção da identidade negra na sala de leitura	497
LENITA DOS SANTOS FERREIRA	
O (en) canto da Odisseia e das narrativas docentes	506
CYNTHIA SIMIONI FRANÇA	
Mais do que história de amor: a construção doutro imaginário sobre o gênero romance no ensino médio	512
GEORGE FRANÇA	
O jogo no ensino da sequência numérica dos números naturais para os alunos do 1º ano do ensino fundamental.....	523
MARLENE XAVIER FRANCISCO	
Brincar para integrar e (re)significar	537
ANALÍCIA BRESSANE LAZARETTI FROLDI, SOLANGE APARECIDA CORRÊA	
A experiência e a afetividade a favor da gestão democrática	557
ALINE DE SOUSA GABOS	
Entre fios e tramas, a confecção de uma peça: eu e minha identidade	570
ERRIVAINÉ APARECIDA FERREIRA GOMES	
O que se encontra quando se encontram os sujeitos da formação: escrita de professoras residentes do programa de residência docente do colégio Pedro II.....	579
LUÍSA GUEDES	
Um curso em formação: corpo, arte e natureza	592
ADRIANNE OGÉDA GUEDES, NUELNA VIEIRA, GREICE DUARTE BRITO SILVA, MICHELLE DANTAS FERREIRA	
A contribuição da Provinha Brasil na atuação do professor alfabetizador	604
CELI TRAUDE KELLERMANN, ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA	
Orientação sexual	614
JULIANA ANDRÉA MANFRINATO	

Lições aprendidas na experiência docente coletiva da Educação Física na escola de educação integral.....	620
MARISTELA MARÇAL, JAQUELINE DE MEIRA BISSE	
A escola como espaço de formação	629
DEJANIRA FONTEBASSO MARQUESIM	
A formação dos alfabetizadores- o que revelam seus relatos (sobre a ótica de uma alfabetizadora)	635
CÁTIA SOARES MADALENO MENEZES , ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA	
A poética da criança de 0 a 3 anos e a arte contemporânea na formação continuada	649
BENEDITA MACHADO DE MELLO	
Idas e vindas no registro de uma atividade	657
ANA MARIA DE CAMARGO MILANI	
Flagrantes de uma comunidade de leitores	663
MARIA TERESA CRUZ DE MORAES	
A escuta e o diálogo como princípios formativos das práticas alfabetizadoras	674
KATIA FERREIRA MOREIRA	
Formação continuada, profissionalização de professores: por uma constituição da terminologia	691
JULIO ANTONIO MORETO	
Educação em saúde na educação infantil: parceria entre saúde e educação	696
THAIS FERNANDA OLIVEIRA ROLIM DE MOURA	
Reaproveitamento de materiais para a confecção de jogos educativos	701
DOMENICO GALLICCHIO NETO, FABIANA BARDELA LOPES	
O menino no espelho e o reflexo do aluno.....	706
GISÉLIA OLIVEIRA DE SÁ NEVES	
Memórias que marcam a vida docente e redimensionam sua prática no cotidiano escolar	711
ANA PAULA DA SILVA CONCEIÇÃO OLIVEIRA, CLARISSA MOURA QUINTANILHA, JULIANA GODOY DE MIRANDA PEREZ	
Pensamentos, palavras, olhares outros que nos trans-formam: algumas reflexões sobre as falas infantis no cotidiano escolar	717
DANIEL DE OLIVEIRA, MAIRCE ARAÚJO, ROSE MARY MAGDALENA, RUTTYÊ ABREU	
Por um triz.....	728
DANIELA QUEVEDO PACHECO	
Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e a prática docente: ressignificações em foco.....	741
MARIA INÊS DE ALMEIDA PELEGRINI, CARLA HELENA FERNANDES	

Características e consequências da dislexia: uma questão docente?	753
SILVANA CHATAGNIER BORGES PEREZ	
Formação contínua na escola: círculo de contribuições.....	764
KEILA SANTOS PINTO	
Perspectivas de um coletivo de formação continuada de professoras	773
DANIELLE PIZA, FLÁVIA CASSERES, LÍDIA SOARESSATIL, LILIANE CORRÊA MESQUITA NEVES, LUCIANA DE BRITTO	
Eu posso participar da assembleia?.....	778
MARISSOL PREZOTTO, MARCIENE APARECIDA SANTOS REIS	
Olhar com o outro: transformar experiências.....	787
MARISSOL PREZOTTO, MARCIENE APARECIDA SANTOS REIS	
Gêneros discursivos: uma reflexão polifônica na formação de professores no contexto pnaic- unicamp	797
HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA, LÍGIA FORMICO PAOLETTI	
O ensino de ciências para alunos/as com altas habilidades/superdotação: “tateando” significados no labirinto das narrativas	808
FERNANDO FIDELIS RIBEIRO, ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA	
A escola popular e o popular na escola: o processo de construção curricular em uma escola de petroperiferia	819
DOUGLAS RODRIGUES RIBEIRO	
Desconstruindo a chapeuzinho – ampliando olhares sobre a construção de personagens	829
SABRINA VASCONCELOS DE OLIVEIRA RIBEIRO	
Reeducando os sentidos para uma educação de corpo inteiro	834
IZABELLA RIBEIRO, ADRIANNE OGÊDA GUEDES	
Refletindo sobre as práticas sociais no desenvolvimento do ensino da leitura e escrita	840
CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA	
Produção de fanzines: sujeitos leitores e escritores em ação na escola pública.....	848
EVA PEREIRA DA ROCHA	
A integralidade do ser da escola integral: por uma educação mais estética	856
BÁRBARA PRUDENTE DE ALMEIDA RODRIGUES, MICHELLE DANTAS FERREIRA	
Leitura literária na sala de aula	862
NATHÁLIA FERRAZ RODRIGUES, PAMELA APARECIDA CASSÃO	
Teoria e prática: dialogando com as experiências no espaço escolar	869
JEANNE CHAVES RODRIGUES, MARIANA QUINELATO FERREIRA MEDEIROS, MÔNICA PINHEIRO FERNANDES	
Conversa ao pé do ouvido: a transformação pessoal e profissional de uma gestora.	879
ANDREA DE ANDRADE MARANGONI RODRIGUES	

Pibid: contribuições na formação inicial de licenciandos em pedagogia	891
ISABELE CANDIOTTO SACILOTTO, LAURA NOEMI CHALUH	
Viagens imaginárias: a construção de um livro a partir de narrativas criadas na educação infantil	903
LUCIANE MARTINS SALADO , RUY BRAZ	
As sensações como artifícios potencializadores de memórias e narrativas: cores, sons, cheiros e imagens	907
RODRIGO LUIZ DE JESUS SANTANA, INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA	
Experiências do–discentes no/do gefel	915
MARGARIDA DOS SANTOS, ALZIRA ALVES, JOANA BRAZ, LIDIA SATIL, MARLUCIA DA COSTA, ZILDA CHAVES, RENATA ALVES	
Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos do grubakh	928
LIANA ARRAIS SERODIO, ANTONIO MARCELO CAMPOS, CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA , CRISTINA MARIA CAMPOS , GLÓRIA PEREIRA DA CUNHA, GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ, GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO, HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA, NARA CAETANO RODRIGUES, RUY BRAZ DA SILVA FILHO, VANESSA SIMAS FRANÇA	
GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo: construindo conhecimentos sobre uma escola outra num grupo colaborativo	940
ADRIANA DE CÁSSIA FACIO SERRANO, ANA LUIZA TAYAR LIMA, CRISTINA CAMPOS, HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA, IDELVANDRE VILAS BOAS SANTANA SANTOS, MARIA CLÁUDIA BELLUZZO MAIA, MARIA TERESA CRUZ DE MORAES, RAFAELA MARTINS, RENATA BARROSO DE SIQUEIRA FRAUENDORF, TATIANE GASPAR LIMA	
Café da semente de feijão andu: um recorte do Projeto Flora na comunidade Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, MG e as possibilidades do currículo narrativo	946
BEATRIZ SALES DA SILVA, MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA	
Coordenador pedagógico: constituição, atribuição e formação	958
LENINE FERREIRA DA SILVA	
Cultura tradicional da infância: pesquisa, registro e valorização de memórias a partir do levar a brincar	967
LUCILENE FERREIRA DA SILVA	
Redes e coletivos docentes: possibilidades de (trans) formação do olhar?	975
ALINE GOMES DA SILVA, JACQUELINE DE FATIMA DOS SANTOS MORAIS	
A formação de professores e professoras brincantes: descolonizando olhares	984
MARTA REGINA PAULO DA SILVA, RAFAELA DE ÁVILA CARDOSO, ROSEMEIRE SILVA DOS SANTOS, TALITA DA SILVA FIM	
Objetos artísticos como dispositivos de experiências	995
JULIANA ZARUR DE ANDRADE SILVA	
Práticas escolares emancipatórias Correlação entre teoria e prática	1008
SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA, REJANE COSTA DA SILVA	
Projeto aproximando culturas	1017
JOSANE BATALHA SOBREIRA DA SILVA, DEBORA NOEMI INOUE, GHISLAYNER APARECIDA DOS SANTOS	



A roda da conversa na educação infantil: a criança como sujeito	1022
REGINA BROCO LIMA DA SILVA, NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA	
A formação continuada de tutores-formadores: interlocuções constituídas em diferentes espaços	1029
ADRIANA BARBOSA SOARES	
Metodologias dialógicas de formação	1034
ROSAURA SOLIGO	
A constituição do habitus e do capital cultural de professores-mestres da primeira turma do mestrado profissional da uems	1050
SANDRA NOVAIS SOUSA	
Impressões de estudantes sobre o vestibular: uma educação das sensibilidades na preparação para os processos seletivos.....	1062
MATEUS LEME DE SOUSA	
Combates na dicotomia rural-urbana dos livros didáticos de geografia	1079
CARINA MERHEB DE AZEVEDO SOUZA	
Ensaio possibilidades outras de pesquisa com processos de formação de professores (de música)	1083
RAFAEL DE SOUZA	
“Teacher, há uma barreira entre nós”	1098
DIRLAINE BEATRIZ FRANÇA DE SOUZA	
Narrativas do encontro na educação pela pesquisa	1109
NIMA I. SPIGOLON, ELAINE R. CASSAN	
Projeto peixe vivo	1118
JULIANA TERRA, LAIS DE RAMOS RECHINELI	
Formação docente continuada e a conversação na escola: o olhar do outro na constituição do sujeito professor	1126
MARCILENA ASSIS TOLEDO, CARLA HELENA FERNANDES	
Projeto uma lenda, duas lendas, tantas lendas... ..	1135
SEZILIA ELIZABETE RODRIGUES GARCIA OLMO DE TOLEDO	
Contribuições da escrita na formação de licenciandos em pedagogia: formação docente e saberes profissionais	1144
HAYLA EMANUELLE TORREZAN, LAURA NOEMI CHALUH	
Relações raciais e pedagogias decoloniais na escola básica: narrativas outras e seus entrecruzamentos com práticas pedagógicas emancipatórias e interculturalidade crítica	1152
DANIELLE DE DEUS FRANÇA GOMES GALVÃO VAZ	

Momento de leitura literária: um convite à fruição	1164
FABIANA CRISTINA VENTURA	
Os descaminhos também nos fazem chegar: pesquisa de campo com professores alfabetizadores indígenas	1177
MICILENE TEODORO VENTURA, SANDRA NOVAIS SOUSA	
Retalhos de narrativa, escrita e oralidade na educação de jovens e adultos	1195
KARINA MAYARA LEITE VIEIRA	
O professor e o cientista	1203
TAINÁ DA ROSA VILELA	
Gestão democrática: formação e transformação	1209
FLÁVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI, MARIANA GUIMARÃES WREGE	
Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: uma perspectiva de compreensão	1220
ALINE GASPARINI ZACHARIAS, ANDRÉIA OSTI	
POSFÁCIO	
Teu olhar (trans)forma o meu? Um andamento, cinco variações	1230
IDÁLIA SÁ-CHAVES	

Apoio Técnico

Duini Magalhães Redondo (Comunicação e Divulgação Institucional/FE)

Edgar da Rocha - Ficha de Inscrição (Informática/FE)

Roberta Rabello Fiolo Pozzuto (Webmaster/FE)

Thais Rodrigues Marin (Relações Públicas /FE)

Apoio Financeiro



Colaboração



Coordenadoria de
Desenvolvimento
Cultural

CDC



Apresentação

Para todos nós, ter a materialidade estética dessa produção e poder colocá-la em circulação, ampliando as possibilidades de conversa dialógica sobre a escola, é um evento, um acontecimento. Assumimos aqui o compromisso de tornar públicos muitos trabalhos de professores e professoras que nem sempre encontram alternativas para compartilhar suas produções, assim como escritos de pesquisa educacional e reflexões de profissionais que tomam a educação, seja em manifestações formais ou não, como principal foco de suas produções. Fazemos desta nossa produção um espaço de partilhas e convidamos cada leitor a participar dessa corrente discursiva conosco. Que a polifonia de nossas vozes ajude a compor inúmeras manifestações a favor de processos educativos singulares.

Apresentamos esse trabalho, com propósitos de formação, destacando nosso compromisso com o ato implicado do profissional da Educação na relação com seus estudantes e com seus propósitos formativos, do qual fazem parte suas narrativas, suas pesquisas, suas práticas e seu discurso.

O livro foi organizado após o VII Seminário Fala Outra Escola e tomamos seu tema inquisidor, “Teu olhar trans-forma o Meu?”, como título. Os mesmos eixos que nortearam as discussões no seminário, são tomados aqui para organizar os textos produzidos e cada leitor poderá localizar o eixo ao qual o texto se alinha. Para isso bastará verificar as bordas das páginas com as indicações. Pensamos ser mais funcional a busca por eles segundo o último sobrenome do primeiro autor. Oferecemos também uma ferramenta de navegação/pesquisa que conduz do sumário ao texto e de retorno ao sumário.

Acreditamos que, ao terem a oportunidade de produzir seus textos após a participação presencial no seminário, os autores poderiam impregnar seus textos com a convivência e as trocas de experiências, ampliando os possíveis sentidos iniciais das comunicações que resultaram no diálogo aberto a todos os presentes, durante o Seminário. Na continuidade, os textos poderão ser um meio de prolongar os debates, responder a questionamentos que ficaram, permitir formular novas outras perguntas ou a busca de outras respostas.

Vislumbramos que este ebook possa mediar nossas reflexões, com textos cuja elasticidade a materialidade do papel limitaria, mas o espaço virtual possibilita. Pensamos que o tamanho sugerido no modelo de formatação permitiu maior liberdade para cada autor: determinamos de seis a vinte páginas e não impedimos quando essas margens ultrapassaram um pouco o limite numérico se o conteúdo pedia uma arquitetura mais ampla, potencializando assim o diálogo estabelecido. Pudemos também acolher muitas fotografias, alargando ainda mais os sentidos produzidos pela escrita de cada produção.

Nosso “trabalho tem sido pautado pela busca em configurar”, como manifesta Idália Sá-Chaves, nossa convidada portuguesa, “um conjunto de princípios que, na sua tessitura, possa tornar a humanidade



CAPA



SUMÁRIO

mais humana”. Rastreamos esses princípios como singularidades contextualizadas na sensibilidade diante do encontro irrepetível entre indivíduos únicos no propósito de ensinar/aprender.

Consideramos que o encontro não hierárquico, nos princípios e no desejo, pode contribuir com nossa sensibilidade para o olhar do outro que nos constitui, ainda que possa ser à revelia, como a cultura que nos dá nossa identidade: não escolhemos onde nascemos e crescemos embora alteremos essa cultura enquanto vivemos. Este olhar, que nem sempre desejamos, nos toca a alma, nos leva a perceber que estamos vivos entre vivos, nos trans-forma a cada aprendizado. Respondemos a esse olhar ao menos para dizer: “Não quero esse olhar sobre mim!” ou “Não quero aprender isso que me ensina!” ou...

O papel de professores e profissionais da educação é tornar esse nosso olhar, ativo, assim como nossa escuta, responsiva, mesmo quando nos sentimos rejeitados em nossas propostas, ou invadidos por interesses alheios aos nossos, que tentam nos silenciar ou dirigir nossos atos. E, por acreditarmos na potência real de nossas produções, consideramos a necessidade de que essas produções façam parte das ações de formação na profissão, circulando entre todos nós que assumimos a responsabilidade do nosso trabalho, no limite do que conseguimos produzir, com todas as contradições que nos tornam sujeito singulares.

Retomamos a postura da professora Idália, (e)ternamente questionadora e desafiadora, e o carinho e a delicadeza de suas intervenções, nunca deixando de nos lembrar que o desenvolvimento profissional passa, necessariamente, pela dimensão pessoal.

Os textos que aqui apresentamos trazem práticas didáticas, filosofias da educação, teorias do desenvolvimento, pesquisas narrativas do cotidiano e de si, experiências de formação docente, de iniciação científica, discursos políticos, de africanidades e de tantos outros temas pertinentes a quem vive, pensa, (re)pensa a educação no cotidiano da escola. São textos que carregam múltiplas dimensões, variadas escolhas e nos levam a pensar o quanto os caminhos podem ser diversos. No entanto, todas as produções são marcadas pelos sujeitos que as produziram, em sua singularidade na relação com o tema que o toca.

Desejamos que nosso e-book chegue a todos os lugares em que haja um movimento pela educação e no fim e ao cabo, a cada um dos estudantes na escuta responsiva de cada profissional da educação. Que as palavras aqui colocadas sirvam de diálogo constante para reflexões do passado-presente-futuro que vão delineando o nosso caminhar com responsividade e parceria em busca das transformações que tanto desejamos.

Encerramos essa publicação com a memória do que foi a conferência da Professora Idália Sá-Chaves no VII Seminário Fala Outra Escola, um texto que nos convida a inúmeras reflexões, mas principalmente, estimula nossas sensibilidades.

Liana Arrais Serodio
Heloísa Helena Dias Martins Proença
Marissol Prezotto
Lucianna Magri de Melo Munhoz

RODAS

Eixo 1: Formação docente e saberes profissionais

Eixo 2: Cotidiano e práticas educativas

Eixo 3: Subjetividades, memória e de educação das sensibilidades

Eixo 4: Escola como experiência política



De volta pra casa, para viver e pensar o desenvolvimento profissional docente

Ana Paula Gaspar Melim
anamelim@terra.com.br
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

André Afonso Vilela
andreaafonsus@hotmail.com
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Eliane Greice Davanço Nogueira
eg.nogueira@uol.com.br
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Resumo: Abordarmos o processo de formação de professores iniciantes, a partir do projeto “Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”, trata-se de um projeto interinstitucional que pesquisa os egressos do curso de Pedagogia das Universidades: Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Católica Dom Bosco/UCDB e Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, com o intuito de compreender os processos de aprendizagem da profissão, ou seja, a articulação que realiza entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional na construção de diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício da docência visando o desenvolvimento profissional. que tem como objetivo Respaladas por teóricos como Garcia (2009), Josso (2004, 2010), Nóvoa (1995, 2006) e Tardif (2011), dentre outros, delineamos um processo investigativo que se constitui na pesquisa-formação de professores iniciantes. Pautas formativas, que criam circunstâncias reflexivas são utilizadas como indutoras da produção de seus conhecimentos. Constatamos que a experiência vivida oportuniza aos participantes o delineamento de olhares menos ingênuos sobre a realidade das instituições educativas, legítima um conhecimento profissional e ao mesmo tempo revigora a opção inicial pela profissão docente.

Palavras-chave: formação de professores iniciantes; narrativas autobiográficas; desenvolvimento profissional docente.

Introdução

A intenção desse artigo é apresentar um material que foi relatado na Roda de Conversa do VII FALA Outra ESCOLA, intitulada *Eu tô voltando pra casa: narrativas sobre formação e desenvolvimento profissional*. O objetivo desta roda foi constituir um diálogo acerca das narrativas de formação com as quais estamos envolvidos na vida e na profissão. Narrar os acontecimentos de formação sob a perspectiva de lugares e tempos diversos são potentes, do

ponto de vista formativo e investigativo, para os modos como acreditamos numa educação e numa escola outra, podendo revelar saberes e fazeres que construídos nas relações com o cotidiano da escola, como também, apresentar questões contraditórias do/no processo de desenvolvimento profissional.

Na atualidade, entendemos que a educação, mas especialmente a formação de professores e seu desenvolvimento profissional precisam de um novo olhar, este pautado no professor como agente de sua própria formação.

Nessa direção, concordantes com autores como Nóvoa (1992), Dominicé (1998), Josso (2006), defendemos que a pesquisa autobiográfica, envolvendo narrativas docentes constituem um campo de possibilidades interpretativas para a investigação e formação docente.

Alguns grupos de estudo (GEPEC – GRAFHO – GEDOMGE) e pesquisadores trabalham nesta perspectiva, envolvidos em apontar caminhos para compreensão dos processos formativos que ocorrem com os professores na construção, desconstrução e reconstrução dos saberes relacionados ao exercício docente. Dentre eles, destacamos o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) que objetiva produzir conhecimento e pesquisa sobre teoria e prática na formação docente, utilizando narrativas formativas, como: biografias, autobiografias, memoriais, histórias de vida. Nesse grupo, destaca-se o projeto “Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência¹”.

Trata-se de um projeto interinstitucional que pesquisa os egressos do curso de Pedagogia, em início de carreira, sendo participantes dessa pesquisa professores que atuam nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Privada de Campo Grande – MS, com menos de 5 (cinco) anos de efetiva carreira no magistério. O título do projeto anuncia um movimento de retorno, isso porque envolve os acadêmicos do curso de Pedagogia das Universidades: Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Católica Dom Bosco/UCDB e Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, com o intuito de compreender os processos de aprendizagem da profissão, ou seja, a articulação que realiza entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional na construção de diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício da docência visando o desenvolvimento profissional. O movimento de retorno sugerido no título pressupõe um retorno refletido por meio do estudo, da discussão que contribui para o exercício de ser professor nos primeiros anos da profissão.

Participam dos encontros mensais os pesquisadores das universidades seus orientandos (mestrandos), os professores iniciantes (egressos dos cursos de Pedagogia) e os acadêmicos residentes (alunos dos cursos de Pedagogia). Mensalmente os encontros são conduzidos por um pesquisador das universidades ou convidados pelos mesmos, a depender da temática proposta e, ao final de cada encontro (de estudo e discussão) todos são convidados a produzirem uma narrativa – de acordo com a temática trabalhada na pauta do encontro.

O acompanhamento dos egressos da Pedagogia, em início de carreira, além de ter por finalidade o não corte do cordão umbilical desses com a Universidade, visa promover a socialização das experiências de forma a contribuir com a formação do professor iniciante e as pesquisas científicas que promovem o “crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7), possibilitando aos iniciantes na docência o aperfeiçoamento de seus “conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

1 - Projeto com financiamento do MCTI/CNPq n. 014/2013 sob a coordenação das professoras doutoras Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS) e Marta Regina Brostolin (UCDB).



Firmando assim a parceria entre a Universidade e o professor iniciante na sala de aula, que apesar de ser notadamente uma parceria importante, não supre a ausência por parte da gestão pública de uma política voltada para o acompanhamento desses professores no início da carreira.

Ressaltamos ainda que os profissionais em início de carreira carecem de momentos de formação, já que esta etapa da vida profissional se constitui em “[...] um período muito importante da história profissional dos professores, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

O foco deste grupo de pesquisadores das Universidades – UEMS – UFMS – UCDB, oriundos de experiências de investigação/formação², conforme nos referimos anteriormente, reúne preocupações voltadas para a prática docente de professores que se iniciam na docência e os desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam como, por exemplo, aprender a adaptar seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano escolar, à gestão da sala de aula, entre outros tantos que estão no entorno do desenvolvimento profissional docente.

Indução do desenvolvimento profissional docente: desafio de um projeto de pesquisa

O conceito de desenvolvimento profissional foi introduzido nas discussões no campo educacional na tentativa de ampliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da docência para além dos processos formativos, quer sejam inicial ou continuado. Segundo Fiorentini (2013), o conceito foi trazido para a agenda global por influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, portanto em diversos países se consolidam práticas formativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Dentre os autores que trabalham com este conceito, destacamos os estudos de Day (2001) que concebe o desenvolvimento profissional docente partindo do princípio que,

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

² - Projeto intitulado, Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul, desenvolvido no período de 2011 a 2013.

O autor concebe o desenvolvimento profissional em um processo que considera múltiplas experiências, refletindo numa construção contínua resultante de um movimento por vezes consciente ou espontâneo incidindo na qualidade da educação em sala de aula.

Para Garcia (1999) o desenvolvimento profissional dos professores é definido como “uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139) e, esse é um processo que “sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (GARCIA, 2009, p. 9).

Para além de uma proposição de formação direcionada para cursos, palestras, oficinas em que muitas vezes se apresentam de maneira pontual, superficial e descontínua a ideia de desenvolvimento profissional, pressupõe um aprendizado contínuo da profissão e a partir dessa visão, considera que projetos e grupos de pesquisa são potencialmente indutores do desenvolvimento profissional docente.

O projeto Eu tô voltando pra casa, caminha nesta direção e utiliza as narrativas docentes dos egressos da Pedagogia como uma forma de contribuir com a formação profissional, já que por meio da autoreflexão o professor tem a oportunidade de repensar sua trajetória até a escolha e atuação docente, sua concepção de docência, a postura adotada com as crianças, além de poder perceber outras formas de organizar sua prática pedagógica, criando um espaço de valorização do professor em início de carreira ao oportunizar o contato com situações reais levando-os a refletir sobre a complexidade que envolve o exercício docente, favorecendo assim sua formação.

Portanto, concebemos o “exercício da docência como contextos formativos num contínuo” (MONTEIRO, 2014, p. 118), e para tanto a proposição das pautas organizam-se na perspectiva colaborativa, ou seja, as narrativas produzidas após o estudo e as discussões refletem a “teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si” (SOUZA, 2011, p. 217) e aponta para a importância de se ter um

[...] espaço para egressos dos cursos de licenciatura, de modo que possam vivenciar, de outra forma, seus momentos de superação de dilemas da docência, ancorados em suas competências técnicas e em sua sensibilidade para entender o ofício da humana docência e da valorização de sua diversidade (MONTEIRO et. al, 2014, p. 642).

Assim, no “Projeto Eu Tô voltando pra casa”, o espaço de entendimento e da superação de dilemas da docência ancora-se no viver e narrar-se, ao narrar a nós mesmos, vamos expressando aprendizagens do tipo existencial com ênfase na prática, nas motivações pessoais da escolha profissional, nas concepções a respeito de escola e dos saberes e fazeres da profissão.

Destacamos que o projeto opera por meio da história (ação humana no tempo e no espaço) e histórias de vida (narrativas), que segundo Ferrarotti (2014), trata-se de uma “revolução copernicana, ao postular a igualdade substancial entre pesquisadores e participantes da pesquisa, o que permite conceber um conhecimento a dois” (p. 35). Ambos, pesquisadores e pesquisados, são sujeitos da pesquisa, ou seja, dão voz ao movimento pesquisa-formação, sendo que a ideia de movimento,

[...] assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita). (PERRELLI, et al, 2013, p. 280).

A pesquisa-formação é defendida por Dominicé (2002, p. 169) como “processos de afirmação de si”. O primeiro passo para afirmar-se é o exercício de olhar para a própria vida. Nessa direção Josso (2004) evidencia a potencialidade formativa da investigação defendendo-a como “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

Dessa forma, por meio da narrativa, a pesquisa-formação se constitui na relação do sujeito, como prática humana e o trabalho com história de vida “consiste num trabalho interpretativo, pois dá ao sujeito a oportunidade de compreender e interpretar os processos de conhecimento e formação que estão sendo operados em sua vida” (CESTARI, 2013, p. 33).

Na busca e no estabelecimento do desenvolvimento da pesquisa e de situações favoráveis à escrita das narrativas, conforme citamos anteriormente, o grupo reúne-se na última quarta-feira de cada mês com uma pauta a ser discutida e estudada considerando a ótica da biografização definida como “uma dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma hermenêutica prática, permite aos indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41).

Tal afirmação está acordada com a convicção de Josso que diz:

[...] minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos (JOSSO, 2006, p. 383).

As narrativas dos professores iniciantes, participantes do grupo “Eu tô voltando prá casa”, possibilitam “aflo-
rar a voz dos professores, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência” (BRAGANÇA, 2014, p. 84), porque o “professor deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica

sua trajetória ao longo do processo de investigação” (BRAGANÇA, 2014, p. 84). Em outras palavras, as narrativas produzidas ao final de cada encontro possibilitam que

[...] o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação, isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1987, p. 54).

A essa produção pedagógica do sujeito, aliamos as dimensões da formação e contemplamos nos encontros as ideias de Nóvoa sobre formação docente:

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p. 16).

Assim, o espaço da formação nos permite o encontro, a convivência entre diferentes pessoas, questões discutidas coletivamente que possam de fato contribuir para o alargamento do que somos e do que sabemos, diminuindo nossa ignorância a respeito daquilo que desconhecemos e nos enriquecendo nesse encontro com os outros, outros que também somos nós.

As pautas estudadas e discutidas nos permitem ao final de cada encontro escrever a nossa própria história. Cada história é única. Mas, somadas as demais, imprimem a identidade profissional docente por acreditar que,

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela mesma, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, p. 1992, p. 116).

As pautas entrelaçam vida, profissão e narrativa, pois,

[...] vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011, p. 213).

Entrelaçam-se na “medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto autor e ator, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas na escrita de si” (SOUZA, 2011, p. 213).

As reuniões desenvolvidas durante o projeto versam sobre temas referentes ao cotidiano dos professores provocando escritas de si e oportunizando reflexões sobre memórias que desencadeiam a teorização das experiências ligadas à própria escolarização e, também, ao início da docência com toda a complexidade inerente ao trabalho docente. Divididas em três eixos temáticos, Identidade profissional, Trabalho Docente e Prática Pedagógica, ao longo de 18 (dezoito) as pautas resgataram e criaram circunstâncias reflexivas sobre aspectos imprescindíveis ao cotidiano docente sendo indutoras da produção de conhecimentos. As narrativas autobiográficas sobre processos formativos e práticas docentes contribuem para a construção de suas capacidades de escuta e partilha, atentos às considerações sobre formação docente tecidas ao longo do trabalho.

O sentido de continuidade presente na ideia de desenvolvimento profissional docente, também se apresenta na proposta da pesquisa desenvolvida no projeto “Eu tô voltando prá casa”, se aproximando do que Larossa (2006) propõe como formação proporcionada pela pesquisa “uma viagem aberta” (p. 52), enfatizando a natureza processual da pesquisa-formação, portanto necessitando ser pensada em seu próprio tempo, um tempo mais coerente com a dinâmica e a complexidade dos fenômenos investigados.

Nossos diálogos...nossas trocas

O projeto “Eu tô voltando prá casa” tem promovido o desenvolvimento profissional docente, à medida que pontua as discussões sobre o espaço escolar (a escola) em momentos de formação que reconhece o sentimento de pertencimento e a valorização desses profissionais. Os diálogos e as trocas permitem aos participantes e em especial aos professores egressos e iniciantes na docência dizer sobre sua constituição docente e compartilhar materiais que favoreçam um “voltar pra casa”, um encontro com a própria voz e a de seus pares, num espaço de partilha.

Nessa direção, compreendemos que o projeto, ao fomentar e induzir o desenvolvimento profissional docente considera que, “os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (DAY, 2004, p. 184-185), permitindo-os vivenciar situações formativas-investigativas, que se revertam na qualificação de suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogo entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CESTARI, L. A. dos S. Autobiografias e formação: a circulação da crença autobiográfica. 1. Ed – Curitiba, PR: CRV, 2013.

DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

_____. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Les Miettes d'Épulon. Récit initiaque d'un pionnier des histoires de vie. Paris:L'Harmattan, 2009.

_____. História e história de vida – método biográfico nas Ciências Sociais. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passegi. Natal – RN: EDUFRN, 2014.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente – v. 5, n. 8, jan-jun, 2013.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Revista Pesquisa e Educação, São Paulo: USP, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. N.09, jan/fev/mar/abr, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.

MONTEIRO, F. M. de A. Resignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. R. Educ. Pública. Cuiabá, v.23, n.52/2, mai-ago, 2014.

_____. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. Revista Teias, v. 15, n. 37, 2014.

MONTEIRO, F. M. de A; DALCIN, A. Refletindo sobre a temática educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões. R. Educ. Pública. Cuiabá, v.20, n.43, mai-ago, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D; PERRELLI, M.A de S; TEIXEIRA, L. R. M; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.4, n.10, 2013.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1991.

_____. Profissão professor. Lisboa: Porto Editora, 1992.

_____. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Professores: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. Revista Educação. Pesquisa (auto)biográfica, experiência e formação. Vol. 34, n.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Das conversas entre espaços, lições de quem se faz ex de si

Adriana Stella Pierini¹
adstpier@gmail.com
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)

Ana Maria Falcão de Aragão²
anaragao@terra.com.br
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compor a discussão sobre as potencialidades das narrativas (auto)biográficas como dispositivos de trans-formação de estudantes, professores (as) e demais profissionais da educação, realizada na Roda de Conversa denominada “Entrelaçamento entre práticas de formação e narrativas (auto)biográficas”, por ocasião do VII Seminário Fala Outra Escola “O Teu olhar trans-forma o Meu?”³. Este diálogo, especificamente, traz como ponto de partida o relato de experiências de pesquisa-formação produzida no e com um grupo de coordenadoras pedagógicas em espaços de conversa – encontros que foram intencionalmente planejados e coordenados para serem oportunidades de refletir e construir conhecimento sobre o próprio trabalho e pautados por princípios como o diálogo, a autoria, a autonomia profissional e a indissociação entre pessoalidade e profissionalidade. Algumas propostas aí partilhadas se revelaram muito formativas para essas profissionais com destaque para produção e leitura de relatos reflexivos sobre as experiências vivenciadas no grupo. Deste trabalho despontam, também, reflexões sobre o percurso vivenciado pela pesquisadora ao revelar suas aprendizagens no decorrer da pesquisa sobre/no/com o cotidiano e durante a escrita sobre esse processo. As principais contribuições que daí emergem dizem respeito a possibilidades metodológicas que potencializam o desenvolvimento pessoal-profissional dos sujeitos e favorecem sua transformação pela aprendizagem por considerá-los protagonistas nesse processo.

Palavras-chave: formação profissional; cotidiano; narrativas.

Esta produção trata de algumas das aprendizagens partilhadas por um grupo de coordenadoras pedagógicas em pesquisa pautada pelo diálogo sobre o lugar desta profissional na escola, por meio de movimento que buscou expressar singularidades e dar visibilidade à produção de conhecimento sobre formas outras de ser, de sentir-se coordenadora, a partir da seguinte questão mobilizadora:

Quais propostas possibilitam experiências formativas aos profissionais nos espaços coletivos?

1 Pedagoga. Doutora em Educação. Atuação na área de formação de educadores. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação (UNICAMP). Autora da Tese de Doutorado que resultou neste artigo.

2 Psicóloga. Doutora em Educação. Pós-Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientadora da Tese de Doutorado que resultou neste artigo.

3 Apresentada no dia 16 de julho de 2015, no auditório 1 do Centro de Convenções – Unicamp, em mesa composta pelas profas. Adriana Stela Pierini, Juliana Godói de Miranda Perez e Inês Ferreira de Souza Bragança.



CAPA



SUMÁRIO

Esse foi o convite disparador do processo de construção de tese de doutorado⁴ que teve sua gênese a partir de reflexões outras, anteriormente produzidas em pesquisa de mestrado⁵ quando se evidenciaram características e elementos constitutivos do processo de (re)constituição do trabalho da Orientadora Pedagógica⁶ na rotina de uma escola pública, a partir da multiplicidade de suas experiências cotidianas por meio da denúncia de alguns dilemas da prática desta profissional e da sinalização de algumas possibilidades de intervenção nos diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar.

Evidenciar, àquela ocasião, a importância da atuação da orientadora pedagógica por meio do diálogo com a equipe docente, sobretudo na organização dos espaços coletivos da escola foi o que alavancou a necessidade de “estender a possibilidade do diálogo sobre o fazer da orientadora pedagógica a outras orientadoras a partir das vivências por elas e com elas produzidas[...]” (PIERINI, 2014, p.10).

Importa explicitar, inicialmente, algumas das considerações em que nos ancoramos para a construção do trabalho proposto, no movimento de refletir sobre o lugar desta profissional na escola e sobre procedimentos formativos:

- a potencialidade dos processos formativos centrados nos sujeitos;
- que crenças e saberes que caracterizam as ações de cada educador constituem parte importante de sua formação pessoal e profissional;
- que estamos todos, em desenvolvimento profissional contínuo;
- que a escola é lócus privilegiado para que isso aconteça; e
- que é fundamental que a orientadora pedagógica reconheça sua função articuladora e mobilizadora na tessitura dessa formação no cotidiano da escola.

Um dos autores com os quais dialogamos na reafirmação das considerações aqui expostas é António Nóvoa (1995) a quem recorremos para ponderar sobre a centralidade dos atores em seus próprios processos de aprendizagem e sobre a relação entre o profissional e a pessoa. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, especificamente, o autor nos sinaliza que o professor - bem como todo profissional - é uma pessoa e, assim sendo, é fundamental que sejam forjados espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos docentes “meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1995, p. 26). O autor nos adverte sobre a necessidade de, nos processos formativos, se investir na pessoa e conferir à experiência sua real importância, uma vez que a formação acontece por meio da reflexividade crítica sobre as práticas e de permanente reconstrução da identidade pessoal.

Contribuições significativas na sustentação deste trabalho também são produzidas por Canário (2006), com o qual partilhamos a perspectiva de que a escola possa ser um lugar onde se aprenda pelo trabalho e não para o

4 - PIERINI, A. S.. Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano – com prosa e com verso, a experiência de ser-ex-de-si. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

5 - Desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda autora deste artigo.

6 - A terminologia orientadora pedagógica é utilizada na Rede Municipal de Ensino de Campinas para designar a função equivalente à da coordenadora pedagógica, denominação utilizada na maior parte do país.

trabalho e onde a palavra seja um direito exercido por todos. Pautamo-nos nas reflexões do autor que defende a impossibilidade da substituição da pessoa que aprende, compreendendo que a aprendizagem consiste, portanto, como um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio. Afirma que “o sujeito, com seu patrimônio de experiências”, institui-se, “como o recurso principal para sua formação” e que “este trabalho de aprendizagem consiste basicamente na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação” (VVV, 2006, p. 25). Com o autor, ao longo da referida pesquisa, fomos reafirmando que todo o trabalho de aprendizagem tem como ponto de partida uma pergunta, pois o ato de interrogar ao outro, a nós mesmos e ao mundo é que nos impulsiona ao trabalho de aprender, compreendendo-nos em constante estado de inacabamento e, por esta razão, irremediavelmente condenados a aprender.

Buscar reorganizar os processos educativos centrando-os no sujeito, deslocando o questionamento da educação do ensino para a aprendizagem buscando entender como é que as pessoas se formam, atualmente tem sido o foco principal de meus⁷ interesses no lugar de formadora de professores e formadores.

Foi assim que me lancei ao desafio de buscar no e em grupo, possibilidades de reflexão sobre minha/nossa atuação na escola:

E assim, munida de teorias próprias porque refletidas e sustentadas, constituía (e constituía-se) o (no) grupo de OPesquisadoras: Oito mulheres, oferecendo as marcas de suas histórias, histórias estas que variavam numa faixa etária compreendida entre 32 e 61 anos [...] . Oito mulheres que traziam todas, em sua trajetória profissional, as marcas da docência, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e/ou no Ensino Superior. Éramos oito mulheres, sete das quais atuando na educação infantil, na rede pública municipal de Campinas-SP e uma atuando na educação básica da rede particular de ensino no mesmo município, que chegavam para nosso espaço de conversa e que traziam consigo vivências que variavam entre 4 a 19 anos no lugar da orientação pedagógica, compartilhando suas indagações e desejos, disponibilizando suas falas e silêncios para um diálogo que seria, para mim, uma experiência indescritível (PIERINI, 2014, p.167).

Circunscreviam-se, desta forma, os espaços de conversa⁸ como encontros entre profissionais que compartilham de alguns propósitos comuns, encontros estes que acontecem com alguma regularidade, que são intencionalmente planejados e coordenados a partir de alguns princípios:

- o estabelecimento do diálogo (a expressão das ideias, a escuta atenta ao outro e a si);
- a autoria sobre o próprio trabalho (a afirmação, o acolhimento e a problematização das práticas);
- o exercício da autonomia;
- e a indissociação entre a personalidade e a profissionalidade.

7 - A partir de agora, o texto é narrado em primeira pessoa, pela autora da Tese, Adriana Pierini.

8 - Foram realizados dez encontros de, aproximadamente, 2h30 de duração, cada um, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período compreendido entre setembro/2011 a maio/2012.

Nesses espaços acenaram-se alguns procedimentos potencializadores de experiências formativas e, a partir das experiências aí partilhadas, algumas lições se depreenderam do/no processo de pesquisa, como, por exemplo:

1. a legitimação dos espaços de conversa não somente como metodologia de pesquisa, como um lugar privilegiado para produção de dados, mas fundamentalmente como potente lócus de formação no/com o cotidiano, evidenciando-os, portanto, como legítimo espaço de atuação da orientadora pedagógica junto às professoras e demais profissionais da/na escola;
2. o reconhecimento de que “a experiência sensível seja a gênese de reflexão, compreendendo a importância de que seja possibilitada também aos profissionais em seus percursos formativos para que possam estabelecer relações, ressignificar metáforas e construir elaborações sobre diferentes aspectos de seu trabalho” (PIERINI, 2014, p. 290);
3. a necessidade de atentar sobre os modos pelos quais são instituídas as novas relações dos saberes dos professores com o saber pedagógico e científico;
4. a atenção a aspectos referentes à atuação da propositora dos espaços de conversa, compreendendo que a mesma não somente reconheça os princípios apontados acima, mas que suas intervenções possam ser respondidas às indagações que faz a si mesma sobre eles.

Outra lição depreendida da referida pesquisa refere-se à potencialidade da escrita nos processos formativos. Produzir a escrita de relato reflexivo individual a partir da experiência do encontro, ler, em voz alta para o grupo o relato reflexivo elaborado sobre o encontro anterior, ouvir e refletir sobre os registros reflexivos próprios e alheios foi considerado como um conjunto de procedimentos que possibilitou múltiplas experiências no grupo e emergiu como prática recomendável na instituição dos espaços de conversa na escola ou fora dela:

As narrativas escritas evidenciam-se no espaço de conversa como o próprio espaço porque, instituídas ali, potentes, residem os sujeitos; são, os relatos, a própria conversa, porque neles acolhem-se palavras preñas de significado e que produzem sentido, (re) criam realidades e funcionam como mecanismos de subjetivação, pois ato de escrever sobre si é também uma forma de diálogo, ou seja, um diálogo com os textos que se escreve, uma vez que a escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade do sujeito (PIERINI, 2014, p. 288).

Apresentado o contexto geral da pesquisa, centrarei na discussão que tratará especificamente da escrita no encontro - referindo-se ao lugar das narrativas escritas por nós, OPesquisadoras⁹ em nossos espaços de conversa e do encontro na escrita - tratando, especialmente das lições da pesquisadora-autora-escritora no processo de escrita da tese.

9 - OPesquisadora é uma terminologia criada por ocasião da escrita da Dissertação no Mestrado, buscando evidenciar a condição da profissional orientadora pedagógica que pesquisa (e se faz na pesquisa) sobre seu próprio trabalho. Por essa razão, OPesquisadoras tornou-se a denominação do grupo produtor de dados desta pesquisa.

Para a discussão sobre a importância da escrita em nossos encontros, tomo, como exemplos, os excertos de escrita de Sálua e Edna¹⁰:

Fazia parte do contrato de trabalho escrever registros reflexivos. Reencontrei-me como professora-coordenadora na escrita. Construir um texto sobre o que havia acontecido em nossos encontros significava refazer um caminho, pensando sobre cada pegada, lembrando contemplativamente daquela paisagem, que já não era a mesma vivida. Você não imagina o quanto isso foi formativo. Mergulhei no meu fazer, a partir do olhar do outro, da outra experiência, quando a colega OP partilhava, com o grupo, seu registro, lendo-o em voz alta para todas.

Reencontrei-me com um modo de escrever que estava escondido, esquecido numa daquelas caixas empoeirada, esquecida pela vida que nos embrutece.

Ca_Sal_2012

Bem, não sei se dei conta de realizar um registro de todas as coisas importantes que foram ditas aqui, mas com certeza eu registrei falas que vieram ao encontro de minhas dúvidas e de minha necessidade de falar.

[...]

Nossa estou começando a gostar de dialogar nestes registros; acho que ao final destes encontros já vou estar bem craque e gostando de fazer isto!

Re_Ed_18-10-11

O que se indicia nestas e em muitas outras escritas é um movimento de pensar sobre o que o outro escreveu, de analisar a palavra-pensamento-escrita do outro, o reconhecimento de que, de fato, existia um outro. Alertamos, a partir daí, que o processo de autoria ao qual tanto nos reportamos e defendemos nos processos formativos em contextos da escola está intimamente ligada à existência de um destinatário real para os nossos escritos o que, assustadoramente, parece quase que inexistir nesta mesma instituição, defendendo que a escrita para alguém é elemento definidor que deve pautar o trabalho com a formação dos estudantes e também dos profissionais da escola possibilitando ao sujeito que se torne destinatário/autor de *saberesfazeres*.

São os escritos de Vera que nos sinalizam outra dimensão importante deste procedimento em nossos *espaços de conversa*:

Dou início ao registro de hoje com a intenção de ser objetiva, mas será que consigo?

Curioso, já durante o encontro de 11/10 percebi que minhas anotações estavam todas acontecendo em forma de perguntas e isso não foi diferente agora... Mais uma vez estou questionando algo, na verdade estou questionando a alguém. A quem? À

10 - Nomes reais das colegas integrantes do grupo, com divulgação de seu primeiro nome devidamente autorizada.

orientadora pedagógica que vem se construindo em mim. E, indiretamente ao grupo de profissionais com os quais trabalho na unidade.

Por que somos tão racionais em nosso trabalho, onde e quando perdemos a poesia?

Por que muitas vezes achamos que nosso trabalho não pode ser bonito, gostoso, prazeroso?

Onde fica a criatividade e a criação em nosso cotidiano profissional?

Como romper com o modo reprodutivo em nossas práticas se fomos formados através dele?

Re_Ve_ 11-10-11

As narrativas escritas vão se consolidando no espaço de conversa como o próprio espaço porque nelas residem os sujeitos e porque são, os relatos, a própria conversa, uma vez que ali são acolhidas “palavras prenhas de significado e que produzem sentido, (re) criam realidades e funcionam como mecanismos de subjetivação, pois ato de escrever sobre si é também uma forma de diálogo, ou seja, um diálogo com os textos que se escreve, uma vez que a escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade do sujeito” (PIERINI, 2014,p.288).

Vera nos sinaliza que ao ouvir o que as colegas escreviam, ao participar das reflexões suscitadas por escritas outras sobre o que experienciávamos no grupo, conferimos sentidos ao que somos e ao que nos acontece em nossos contextos de trabalho, legitimando o movimento de ex-posição a que se refere Larossa, outro autor a quem recorreremos para ancorarmos nossos achados de pesquisa:

O importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (LARROSA, 2002, p.25).

Entendemos que este movimento de ex-posição é também sinalizado em narrativas como as produzidas por Gisele e Sarah, quando evidenciam o quanto refletem sobre sua prática, sobre seu lugar na escola:

Fizemos um exercício fascinante, de olhar cada detalhe, cada ação, cada possibilidade dos processos formativos que organizamos nas escolas. Falando podemos pensar sobre o que fazemos, (não é isso Anália, Edna?). E discutindo a partir das práticas, refletimos sobre a nossa realidade. Mas a reflexão tem sempre o mesmo início? Não, mas desta vez foi fundamental esse início para elevar a minha capacidade de reflexão (isso lembra reflexividade, não é mesmo, meninas?).

Pois é, Dri, a ordem desse procedimento definiu a minha discussão, o diálogo que se estabeleceu entre mim e vocês e entre a Gisele e a OP.

Então, se eu entendi bem, Helô, essa pessoa que fica fora da sala de aula é importante para organizar a coordenação pedagógica? A OP pode não ser apenas uma intrusa, mas pode se constituir numa parceira, Vera? As devolutivas escritas podem ser uma forma de diálogo com um interlocutor real. É isso mesmo que eu entendi, Sarah, Dri?

Re_Gi_17-04-12

E, afinal, o que estes encontros do grupo OPesquisadoras trouxeram para nós? Responder a esta pergunta reafirma o que disse no início: está acabando, mas não é acabado.

Nos encontros, nos equilibramos e nos desequilibramos. Demos visibilidade aos caminhos certos já trilhados, mas também às lacunas que nos acompanham. Estivemos com parceiras que desempenham nossas mesmas funções, e percebemos o quanto é imprescindível conversarmos. Os conteúdos que discutimos nos trouxeram contribuições para nossas ações e novas estratégias e intervenções no cotidiano escolar puderam ser pensadas. Enfim, foi uma rica experiência formativa, num clima de acolhimento e parceria.

Na continuidade proposta e reafirmada para o grupo para 2012 (viram? Não acabou mesmo!) continuaremos nesse ritmo, problematizando, reafirmando, duvidando e arumando nossos jeitos de ser Orientadoras Pedagógicas.

Re_Sar_29-11-11

Configura-se aqui uma lição outra: a importância de que nos *espaços de conversa*, de alguma maneira seja garantida a afirmação de práticas.

Esclareço, entretanto, que afirmar práticas não significa a aceitá-las de maneira passiva, destituída de critérios, isenta de diálogo e de reflexão. Ao defender a afirmação das práticas, defendo o reconhecimento das mesmas como legítimas “porque pensadas por sujeitos, porque trabalhadas com sujeitos, porque pautadas por crenças, porque sustentadas por teorias e que por isso, necessitam ser explicitadas para que sejam reafirmadas, reconfirmadas ou transformadas” (PIERINI, 2014, p.292). Entendo que, ao invés de sustentar um discurso vazio da necessidade de transformação das práticas na escola, desconsiderando as singularidades dos sujeitos, autores que, de algum modo, pensaram sobre elas, ao possibilitar que sejam afirmadas em *espaços de conversa* me parece um bom recurso para viabilizar a ideia do sujeito como o recurso principal para sua formação a partir do reconhecimento de seu patrimônio de experiências, parecendo um bom caminho para dizer de si, um bom caminho para sair de si, para, a partir de si, ser ex de si, percebendo-se transformado. Denuncio, que não se trata aqui de uma suposta transformação pensada por um alguém externo a si, como a circulada por meio de discursos das políticas de formação que, por não considerarem a especificidade das escolas, ecoam em seus contextos, totalmente esvaziados de significado. Falo de uma transformação reconhecida e por isso legitimada pelo sujeito.

Pois foi essa transformação também por mim experienciada no lugar de *pesquisadora-autora-escritora* ao

me *perceber ex de mim* no processo de escrita da tese. E é um fragmento do próprio texto que trago como fonte para indiciar esse meu encontro na escrita:

Inquietei-me inúmeras vezes.

Busquei recursos outros para tecer a análise de maneira que dela resultasse um produto que desse visibilidade a esse todo palavra-pensamento-escrita que diante da pesquisadora emergia. Não consegui. Mal acabava de buscar analisar determinado fragmento e percebia que aquilo que lá estava escancaradamente exposto, também era implicado com outros tantos assuntos, com tantas outras análises possíveis...

Aí, ao final da análise (e somente ao seu final) é que (me) compreendi: junto das vozes opesquisadoras havia (e há) a minha voz. Havia a voz da orientadora pedagógica, propositora, OPesquisadora que dos espaços de conversa participou, isso eu bem sabia; mas havia também e sobretudo, agora, a voz da pesquisadora-autora-escritora.

[...]

A negação desse meu lugar me desassossejou. E percebi: a pesquisadora, teimosamente, buscava, outra vez, uma suposta distância, uma impossível neutralidade para tentar ser imparcial na busca de uma única verdade. Aprendi que não era esse o caminho. Ao menos, não o que eu escolhera. Compreendi no e durante o próprio ato de escrever a pesquisa que reconhecer as próprias contradições, acolhê-las e explicitá-las em processo é o que nos possibilita a libertação necessária para afirmarmos o que acreditamos e defendemos da maneira mais legítima possível.

Portanto, devidamente alforriada das amarras que a mim mesma impus, a partir das muitas possibilidades de análise para o que aqui se apresenta, é que apresento (e me apresento) por meio do que aqui aprendi. Ao mesmo tempo no singular e no plural.

(PIERINI, 2014, p.285)

Porque ao escrever - e somente escrevendo - é que consegui me enxergar no lugar de *pesquisadora-autora-escritora* é que pude evidenciar outras lições ao reconhecer a própria tese como o relato do processo de organização dos conhecimentos da pesquisadora, em espaços em conversa todos: com outro(s) e consigo.

É novamente Larrosa que convoco para dialogar sobre a experiência da arte de (se) encontrar (n)a escrita em *espaços de conversa*:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar

a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.19).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a escolha pela pesquisa com o cotidiano comporta contradições pelos próprios meios de pesquisar e a opção pela narrativa nos impulsiona à interrogação constante a nós próprios e aos autores com quem dialogamos possibilitando reflexão constante sobre os princípios em que nos ancoramos para sustentação de nosso trabalho e estudo. Se assim entendemos, a percepção é a de que o trabalho com narrativas é a possibilidade de produzir conhecimento partilhado com a escola e o memorial de formação é muito mais do que uma estratégia das quais nos municiamos para situar (a nós próprios e aos leitores) sobre os contextos do pesquisador; é também lugar privilegiado para perscrutar indícios da gênese da pesquisa.

Reiteramos, portanto, a escolha pela narrativa, em busca de uma escrita que mobilize os leitores à reflexão sobre si, sobre seu trabalho, sobre suas próprias práticas, que lhes fomente novas questões e que lhes sinalize algumas possibilidades. O grande desafio então é construir contextos da investigação de maneira igualitária, respeitosa e cuidadosa para que, de fato, sejam cada vez mais garantidos na escrita os princípios que defendemos, porque “ser espaço em conversa é experiência que possibilita ao sujeito pesquisador que se exponha, que se faça ex de si, porque ao conversar, pode versar com, pode criar, pode por em verso, o que em prosa está” (PIERINI, 2014, p.296).

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIERINI, A. S.. Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano – com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.



CAPA



SUMÁRIO

Narrar processos, compartilhar possibilidades: desafios na construção de uma política municipal de formação continuada

Heloísa Helena Dias Martins Proença
heloisamartinsproenca@gmail.com
Gepec/Unicamp; Unisal; Colégio Básico de Campinas

Jacimara Martins Siqueira de Miranda
jacimaramiranda@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba

Kelli Regina Sander
kellisan@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba

Valquíria Arthuzo
valquiriarthuzo@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba

Resumo: No diálogo que tecemos nesta apresentação, compartilhamos o desafiante processo de construção de uma política municipal de formação continuada, em consonância com as necessidades apontadas pelos profissionais da Rede Municipal de Educação de Indaiatuba (SP). Assumimos o compromisso de respeitar os conflitos do cotidiano de atuação de cada sujeito que trabalha direta ou indiretamente nas escolas municipais, colocando-nos em processo de escuta destes profissionais, para que possamos, conjuntamente, valorizar a construção de conhecimento profissional que ocorre no contexto do trabalho. Na formação continuada em desenvolvimento tomamos como princípios os processos reflexivos e dialógicos compartilhados com a rede de ensino, enaltecendo a importância de respeitar as produções de cada sujeito no exercício de suas ações profissionais.

A história do Núcleo de Formação Continuada de Indaiatuba: um processo compartilhado com a rede de ensino

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.

Walter Benjamin, [1936], 1994.

A escolha de um caminho é sempre difícil, não só pelas pedras que sabemos que vamos encontrar, mas também pelas múltiplas possibilidades do caminhar que nos aparecem. Escolhemos narrar nessa reflexão parte do processo que temos vivenciado junto ao Núcleo de Formação Continuada de Indaiatuba (NFCI), o mais recente setor, criado no início de 2015 dentro da Secretaria de Educação de Indaiatuba. Surgiu como resultado de reivindicações dos profissionais desta rede de ensino que sonhavam em ter um espaço de formação continuada instituído para compor uma política de formação em resposta às necessidades de seus profissionais, atuando nos diversos cargos e funções da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nosso grupo é formado por três profissionais da secretaria e uma profissional externa, realizando atividades de assessoria pedagógica, ajudando a desenvolver os processos reflexivos e a construir as ações deste projeto educacional.

Iniciamos nossas reuniões de trabalho em fevereiro deste ano e a ação inicial foi de tentar compreender, coletivamente, a história da Educação no município para continuar contando/vivendo essa história. Desta forma, o primeiro movimento de trabalho foi o de recorrer à memória do município e suas ações no campo da formação continuada de seus profissionais para procurar entender esse processo, suas singularidades, avanços e fragilidades. Historicamente é possível dizer que a referida rede de ensino sempre procurou desenvolver atividades de formação continuada. Foram várias as iniciativas narradas em nossas reuniões semanais e também coletadas através da leitura dos documentos de registro sobre formação continuada da própria secretaria, referindo-se ao período de 2003 a 2014.

Destacamos dos registros alguns investimentos formativos para representar historicamente as ações de formação:

- Na função de Diretor e Coordenador Escolar junto com a equipe técnica da SME (Supervisão e Orientação Pedagógica), planejava-se e trabalhava-se com os professores da Rede em oficinas ou grupos de estudos temáticos para aprimoramento profissional (o que era chamado de capacitação naquela ocasião). Além de estudos pontuais e específicos sobre alguns temas, os PCNs em Ação¹ e o PROFA² foram momentos significativos de formação, observados nos registros a partir de 2003.
- A participação das equipes gestoras e da equipe técnica em Congressos, Seminários, Simpósios, Palestras, entre outros eventos, sempre foi incentivada e facilitada pela Secretaria de Educação e consta na documentação que analisamos.
- Os projetos educacionais desenvolvidos nas unidades escolares, ao longo da história municipal, foram acompanhados pela equipe de Orientação Pedagógica para que a formação dos envolvidos fosse desencadeadora de reflexão e aprimoramento da prática.

1 - Os PCNs (Parâmetros em Ação) foi um programa do Ministério da Educação que teve como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Mais informações disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/pa_pri_seg_ciclos_01_04_series.pdf (acesso em 10/08/2015).

2 - O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) foi um programa do Ministério da Educação destinado a professores atuantes nas etapas da alfabetização no Ensino Fundamental. Mais informações disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf> (acesso em 10/08/2015).

- A formação dos professores coordenadores e diretores escolares sempre foi alvo da atuação da equipe de orientação pedagógica que junto às atribuições de acompanhamento das escolas (encaminhamento de alunos e gestão pedagógica), também planejavam e formavam as equipes gestoras em reuniões de trabalho para a discussão e aprimoramento da prática pedagógica (coordenador).

Em 2014 a discussão sobre uma política municipal de formação continuada veio à tona com a construção do Plano Municipal de Educação realizada nos estudos da Câmara Temática *“Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação de Indaiatuba”*, revelada na meta 2 - Implementar no prazo de 01 ano da vigência do Plano Municipal de Educação, o Núcleo de Formação Continuada de Indaiatuba-NFCI (Decreto nº 8279/2004) - e na meta 3 - Estruturar com Plano de Gestão o NFCI considerando as suas necessidades (do diagnóstico às formações).

Em nosso processo de estudo e reflexão, definimos como a grande tarefa do NFCI o “desenvolvimento de ações formativas, a curto, médio e longo prazo destinadas à equipe de profissionais da educação, em seus diferentes segmentos, conforme as necessidades estabelecidas, visando o oferecimento de uma educação de qualidade”.

Destacamos que o resgate histórico a respeito dos processos de formação no município possibilitou compreender que o NFCI é resultado de um desejo dos profissionais da Rede, no sentido de ter uma equipe de profissionais que ajude a refletir, organizar e possibilitar ações de formação continuada em consonância com as necessidades cotidianas e na construção de uma política de formação continuada para a Rede de Ensino Municipal. Nosso grande desafio é promover um processo formativo em consonância com todas as necessidades apontadas, sem desprezar o processo histórico vivido e possibilitando avançar nas reflexões de toda uma rede de ensino. Tarefa bastante complexa!

Política de Formação Continuada: eis o desafio

Se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo e, sobretudo, o que faz.

Maria Teresa Estrela (2006)

Assumindo o desafio de possibilitar a construção de uma política de formação municipal e apoiadas por toda equipe de profissionais da SME, fomos escolhendo coletivamente, no NFCI, o caminho a percorrer. Em reuniões inicialmente semanais íamos resgatando a história municipal e a história profissional de cada uma de nós em processos reflexivos e narrativos compartilhados. Compreendemos que ao escolher trilhar um caminho construído no coletivo, seria necessário trazer outras vozes para nossos diálogos. Seria necessário ouvir os profissionais da Rede Municipal, saber de suas angústias, anseios e necessidades. Assim, o NFCI propôs-se a consultar os outros setores para dialogar com seus diferentes profissionais. O objetivo inicial era compartilhar anseios com os gestores de todas as unidades escolares da Rede Municipal.

A primeira ação que o grupo realizou, mesmo antes de se estabelecer em um espaço próprio, foi chamar cada setor da secretaria e ouvir o que cada um havia planejado para o ano de 2015 como ação formativa. A partir disso, o

Núcleo então passou a ter um foco inicial: planejar e executar as ações de formação de cada setor já em andamento. O desejo era de dar continuidade ao processo já instaurado.

Para balizar este primeiro ano de trabalho firmamos uma parceria externa, iniciando um trabalho sistemático, organizado em reuniões semanais, com pautas estabelecidas a partir das necessidades do próprio Núcleo. Nessas reuniões repensamos as ações em curso, vemos a necessidade de novas ações e já nos preparamos para ações futuras. Há um exercício constante em ouvir e dialogar. O olhar de um membro externo à Secretaria de Educação contribui nos processos reflexivos, ajudando a não perder de vista a grande necessidade de relacionar teoria e prática, indissociavelmente, sempre; entre outros.

Os encontros semanais são distribuídos em momentos de reflexão e outros de formulação e reformulação de nossas ações. A discussão sobre alguns excertos teóricos contribui para fazer a relação da teoria com a nossa prática, pautando nossas narrativas e contribuindo para pensarmos nas escolas em curso. De acordo com Christov (2012)

Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente entre teoria e prática, precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas. (CHRISTOV, 2012, p. 38).

Destas reuniões surge a necessidade de novas reuniões com outros setores. Isto favorece a reflexão e conduz para melhorias dos processos. O convite ao diálogo aproxima os diferentes setores e também possibilita conhecer melhor suas necessidades. O processo de escuta ajuda a mobilizar outras reflexões. Amplia e aprofunda as discussões. Ajuda a perceber as fragilidades de todos os envolvidos. Temos defendido que

A construção de um relacionamento que conduza à aprendizagem começa com o estabelecimento implícito de um contrato que coloca expectativas para o diálogo: O que cada um dará e receberá do outro? Do que cada um responsabilizará o outro? [...] (SCHÖN, 2000, P. 130).

No exercício de ouvir, escutar atentamente cada “outro” da Rede de Ensino, inclusive a nós mesmos, vamos construindo o trabalho em percurso. Nada é dado a priori, todas as escolhas são feitas durante o caminhar. São as ações que vão nos apontando novas necessidades. Assim, tomamos como princípio fundamental a necessidade do diálogo entre múltiplas vozes porque acreditamos na importância de todos se sentirem contemplados e respeitados nas ações formativas desenvolvidas. Vamos aprendendo que

[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória

de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e como o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no exercício de tecer diálogos com tantos profissionais, essa tem sido nossa principal escolha. Coloca-nos no limite das ações pela crescente demanda de trabalho. A cada ação vamos assumindo um volume maior de demandas, porém temos percebido que desta forma, em diálogo, nosso trabalho faz mais sentido. Pois,

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Porque primamos pelo diálogo, também procuramos pautar nossas ações no diagnóstico da Rede, reflexão sistemática desenvolvida pelo setor de avaliação da SME; nos resultados das avaliações externas, priorizando ações para conteúdos de maior vulnerabilidade; na pesquisa com os professores com instrumento de coleta de dados enviado para as equipes escolares; no levantamento das opiniões do grupo durante as reuniões, entre outros.

Podemos dizer que construir uma política de formação que atenda às necessidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Indaiatuba é objeto constante de reflexão no processo de implementação do NFCE.

Os Processos que Constituem nossa Ações: algumas reflexões e narrativas

Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

Doris Pires Vargas Bolzan (2002)

40



CAPA

SUMÁRIO

Durante as reuniões entre o Núcleo e a parceria externa, há o incentivo de compartilhar nossas experiências e narrá-las, o que ajuda a compreender melhor o processo vivido por outros profissionais e a refletir a partir das diferentes realidades, assim como as possibilidades de atendê-los no cotidiano. Nossas narrativas pessoais também nos ensinam sobre a história da educação que vivemos em nossas vidas pessoais, mas também nacionais, porque parte de um sistema educacional que percorremos como sujeitos dessa história. Tal processo pode ser percebido quando em um de nossos encontros narramos, por escrito, nossa trajetória profissional e como nos tornamos profissionais da educação. O excerto de uma dessas narrativas, compartilhado a seguir, contribui para compreender esse processo:

Minha trajetória na Rede Municipal iniciou [...] como professor recém formada no magistério de uma escola estadual, num curso de pouquíssima qualidade. [...] Aos dezoito anos de idade, após cursar três anos de um curso profissionalizante eu não tinha ideia do que e como ensinar e muito menos como as crianças aprendiam. Logo senti-me amparada quando descobri que havia na rede um grupo de pessoas que se propunham a estudar [...]

(Trecho de narrativa produzida em nossos encontros semanais, 09/03/2015)

Com isso, chegamos a conclusão de que nossas experiências individuais comungam com as experiências coletivas. Colocarmo-nos em escuta atenta ao outro é uma rica experiência, que nos humaniza, mas que também inclui cada sujeito nas ações e, por isso, respeita as singularidades desses sujeitos.

Vamos tecendo compreensões sobre todo processo profissional vivido. Isso nos ajuda a escolher caminhos e a pensar numa proposta de formação que efetivamente colabore com a formação pessoal e profissional de todos nós. Ao olhar para os processos narrados vamos entendendo melhor as experiências individuais e como elas comungam com as experiências coletivas. Vamos encontrando em nossas limitações e dificuldades, possíveis dificuldades de outros sujeitos também.

Um passo importante no processo de escuta foi a realização de um Encontro com os Professores Gestores e Coordenadores da Rede, equipes gestoras das unidades escolares. Este encontro teve como objetivo principal refletir quais aspectos a se considerar nas atividades formativas oferecidas para os profissionais da Rede Municipal.

[...] é pela ação e pelos resultados da ação que podemos avaliar a escola e a formação dos professores. Por isso, consideramos que uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar terão de ser construídas a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permite interpretá-lo ou esclarecê-lo. Tal como só na relação dialéctica entre teoria e prática se poderá construir “a teoria consistente da nossa prática” e a prática coerente com a nossa teoria, assim também só numa relação dialéctica se deveriam construir as teorias das práticas de formação e das práticas organizativas do estabelecimento escolar, aspectos diferentes e articulados do mesmo real, pressupondo uma interação sistémica em

que ganham novos contornos palavras-chave como autonomia, diálogo, concertação cooperativa, gestão de conflitos, democraticidade.

Sem esta relação, os nossos discursos até poderão ganhar audiência cada vez mais alargadas, mas, provavelmente, serão de pouco alcance para mudar a realidade porque, ao alhear-se dela, pretendem funcionar como actos de palavra com valor demiúrgico ou mágico em relação à transformação do real (ESTRELA, 2006, p. 61)

Desta forma, as expectativas das equipas gestoras passaram a ser então o maior desafio a ser enfrentado pelo Núcleo. Foi possível compreender as angústias e as dificuldades vividas no quotidiano e a partir desse levantamento pudemos refletir sobre a atuação do Núcleo de forma mais dialogada com as necessidades das escolas.

Nesse movimento de escuta os principais desafios apontados pela equipa gestora nesta reunião foram:

- Conciliar funções administrativas e pedagógicas;
- Administração do tempo e da rotina de trabalho;
- Aspectos referentes ao relacionamento interpessoal;
- Atividades formativas que aliem a teoria à prática;
- Manter grupo de professores e funcionários motivados para o trabalho;
- Administrar conflitos;

E as principais expectativas apontadas pela mesma equipa foram:

- Reflexão das práticas educativas para aprimoramento da aprendizagem dos estudantes;
- Socialização de práticas profissionais desenvolvidas na própria rede;
- Formação continuada reflexiva, aliando teoria e prática;
- Formação em consonância com a rotina escolar e suas necessidades;
- Abordar aspectos afetivos.

Por considerar de extrema importância ouvir os professores e outros profissionais que atuam no quotidiano das escolas e compreendendo a impossibilidade de reunir em encontro presencial todos esses profissionais, nesta reunião apresentamos um instrumento de coleta de dados para ser discutido com toda rede. Esse instrumento foi construído em nossas reuniões e compartilhado com a equipa de Orientadores Pedagógicos antes de ser apresentado aos gestores municipais, pois entendemos que quanto maior for a rede dialógica, maiores as possibilidades de interlocução e construção de um trabalho mais coletivo.

Vale destacar que em todo material que encaminhamos à Rede temos tido o cuidado de contextualizar nossa proposta, pois muitas vezes as informações se perdem e chegam aos profissionais da escola de forma fragmentada. Nesse sentido, o gênero de comunicação escolhido para essas interlocuções foi a carta; por tratar-se de um gênero

42

textual que possibilita maior aproximação entre seus interlocutores. Nas cartas procuramos narrar os processos e as escolhas que vimos vivenciando.

Fazer chegar a cada um dos quase mil e trezentos profissionais da Rede dados corretos e atualizados e divulgar o trabalho e as atribuições do Núcleo tem sido uma preocupação constante e um grande desafio.

Atualmente estamos trabalhando com os dados produzidos por esse instrumento para dar continuidade às ações para o segundo semestre, inclusive para delinear o Regimento Interno do Núcleo de Formação.

Uma Escolha Importante: Constituição de uma Equipe de Formadores

[...] a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, autonomia e do desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser do educador.

Ademar de Lima Carvvalho (2006)

Considerando a implicação de nossas ações com iniciativas de formação continuada para os profissionais da Rede de Ensino e analisando o histórico de formação no município, pudemos concluir que uma das grandes queixas dos professores era o fato de achar que os condutores das oficinas ou palestras não mantinham o “pé no chão da escola”³. Na maioria das vezes as formações externas à escola eram organizadas e ministradas pelas equipes gestoras da Secretaria e nas avaliações das mesmas esse apontamento era frequente.

Diante disso a ideia que surgiu no NFEI foi de criar um espaço de socialização de boas práticas onde os próprios professores/profissionais da Rede pudessem compartilhar suas experiências profissionais através da modalidade “oficina pedagógica”.

Isso porque destacamos como necessidade formar uma equipe de formadores de professores e profissionais da educação da própria rede municipal, valorizando as experiências produzidas cotidianamente como possibilidade de reflexão coletiva. Dentro deste contexto, Nóvoa (2009) afirma a importância de a formação ocorrer de professores para seus próprios colegas

quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009, p.17).

Assim, criamos o projeto formativo “Oficinas De Professor Para Professor”. A equipe de formadores foi constituída por profissionais que desejavam compartilhar suas experiências de trabalho em cursos de 30 horas, organizados com encontros presenciais e trabalho pessoal.

3 - Expressão utilizada como metáfora para designar a vida cotidiana na escola, seus fazeres, suas ações na prática.

Iniciamos com uma equipe de oito professores formadores, ministrando oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Xadrez, Geometria, Contação de Histórias, tanto para Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Temos procurado organizar encontros/reuniões de estudo e reflexão com esse grupo na perspectiva de discutir aspectos referentes ao que é a atuação na formação de professores.

As avaliações têm sido muito positivas. Eles se empenham, estudam, pesquisam e procuram manter uma postura de humildade e colaboração com seus grupos de professores.

Temos aprendido, juntos, que, como afirma Cardoso e Guida (2007),

Para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos é preciso identificar e alimentar o percurso de aprendizagem dos professores. Mas para que esse seja um exercício permanente e frequente nas redes, há ainda uma outra dimensão que precisa ganhar destaque: a formação de formadores de professores; o “empoderamento” de lideranças pedagógicas capazes de garantir e alimentar a engrenagem necessária para uma rede de ensino eficaz (CARDOSO e GUIDA 2007, p. 328).

Um dos princípios que embasam todos os encontros formativos é oportunizar a reflexão, fazendo o “link” entre teoria e prática, trabalhando seu caráter de indissociabilidade. Investimos numa dinâmica de interação entre os pares, ou seja, o favorecimento a troca de saberes, de experiências.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p.19).

Já não faz mais sentido, nem para a Rede, nem para o Núcleo de formação Continuada, estabelecer caminhos prontos, impor um caminho. A construção do diálogo percebe-se em cada ação e se fortalece a cada iniciativa. Esse tem sido nosso principal investimento.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-20.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-20.
- BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas, v. 1). 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARDOSO, Beatriz; GUIDA, Andrea. Tematização da prática do formador. In: CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. (Orgs.). Ensinar: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007, p. 325-370.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro- Oeste-ANPED. Cuiabá, Edufimt. 2006. p. 179- 191. 3v.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio. Professores, imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Pensar na formação ética por um desvio estético Bakhtiniano

Liana Arrais Serodio¹
laserodio@gmail.com
Grubakh, subgrupo do GEPEC

Resumo: Este é um texto reflexivo sobre um tema candente em época de convulsões sociais: a ética. A escola tem sido estrategicamente mantida fora do debate que está na base de todos os anseios da população que se manifesta contra a corrupção. Não será ela própria “a” instituição responsável por formar cidadãos que não se corrompam e não corrompam seus outros, garantindo uma sociedade mais ética? E não será justamente por isso que se deprecia a categoria profissional docente, tornando-a incompetente aos olhos dessa mesma população, com a ajuda da grande mídia? E não é dessa população que fazem parte nossas professoras, que têm que se desconstruir para ver a importância do seu papel numa sociedade que as diz incompetentes? Neste contexto, como abordar o tema “formação ética na escola”? Decidi construir essa reflexão a partir de três percursos. (1) Trazendo a vida na escola na voz dos estudantes e sua experiência com a sua professora numa atividade didática chamada “jornal de parede”; na narrativa de dois professores, o primeiro do ensino fundamental II e o segundo da educação infantil; num excerto da minha própria pesquisa de doutorado, a respeito do ensino de música. (2) Compartilhando minha visão de educação, de ensino, de aprendizagem. (3) Apresentando o conceito de ética bakhtiniana, como ato responsável, por um desvio estético, também bakhtinianamente ancorado. Esta produção é dirigida por um pensamento narrativo, de quem intui algo em sua vivência e busca diálogo com outros – textos e gentes – por um princípio de não indiferença a cada um deles.

Palavras-chave: ato responsável; formação docente; cognição-estética-ética.

Intuição: na busca de diálogo com textos e gentes sobre ética, estética e educação

Neste texto reflexivo minha intenção é de trazer Bakhtin e sua compreensão do mundo ético como o mundo que se vive no mundo real, que se contrapõe ao conhecimento sobre ética teoricamente informado e a possível superação desse problema no ato responsável de um indivíduo não indiferente pelo outro.

Me arrisco a generalizar uma particularidade da postura docente frente ao seu estudante, sabendo que o seu grau de implicação no trabalho docente está ligado diretamente à sua história de formação, seu convívio social e sua convivência cultural: por princípio, acredito que nenhum professor tem intenção de dificultar a aprendizagem do

1 - Fiz meu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada). Coordeno o subgrupo do GEPEC denominado Grubakh – Grupo bakhtiniano – estudando as narrativas docentes e as metodologias narrativas de pesquisa em Educação. Sou bacharel em Música pela UNICAMP e fui professora de Música até 2014.

aluno, nenhum professor é inteiramente não indiferente a seus alunos e, nessa não indiferença, em alguma medida lhes dá um modelo de relação ética baseada na própria relação que se estabelece entre eles. O que vai acontecer também entre os estudantes e entre eles e outros sujeitos durante sua vida.

Tratamos, no VII Seminário Fala Outra Escola: “Teu olhar trans-forma o Meu?”, eu e duas parceiras pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC –, Rosaura Angélica Soligo e Vanessa França Simas, do papel que teria a escola com uma formação ética para os estudantes da Educação Básica segundo nossas experiências, vivências, pesquisas, estudos. Partimos de duas premissas comuns: primeiro, de que a escola tem, sim, algo a ver com a formação ética dos estudantes e segundo, que não pretendemos realizar uma formação ética ensinando teoricamente o que é ética.

Contamos com a contribuição de cinco estudantes participantes da atividade didática “jornal de parede” proposta por Vanessa numa turma das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se uma atividade didática objetivamente proposta para contribuir com a tomada de consciência dos estudantes quanto às suas relações e faz parte de um conjunto de propostas pedagógicas. A atividade constava de registro, para posterior partilha e debate, de coisas ocorridas no dia-a-dia escolar que gostariam de criticar, de elogiar ou saber (mais), especialmente na sua convivência com os colegas e professora da sala de aula, na escola.

Por que foi importante trazer os estudantes para compartilhar as reflexões neste trabalho? Porque quando dizem da atividade que vivenciaram, nos dizem sempre de um modo diferente daquele que poderíamos dizer mesmo que usássemos as mesmas palavras deles e esse modo de dizer nos permite fazer o que nos propomos, evitar uma aula expositiva para dizer como achamos que se deve ensinar ética, contando com os próprios estudantes para que eles compartilhem sua experiência de transformar uma proposta didática em atos (que entendemos como) éticos.

O ato ético bakhtiniano (ou ato responsável ou ato responsivo) é uma mobilização intencional, ativa e responsiva de um indivíduo que leva em conta a relação dele com o outro indivíduo que com ele participa desse ato ou sobre o qual paira uma avaliação (pensando numa relação professor-aluno). Responsabilidade ou responsividade com o outro para com quem não é indiferente.

As vozes dos estudantes neste evento – nos contando de sua própria vivência – são atos éticos realizados por eles, cada um deles, entre eles ao mesmo tempo em que um momento propício para retomar e recordar o que experienciaram. Suas palavras emergem de uma corrente de comunicação verbal fruto de sua experiência e das suas relações. Na escola, por meio do conhecimento pedagógico especial da professora e de sua disposição de estar com eles em ato ético de escuta responsiva, propõe um artifício intencional que proporciona que as relações entre toda a classe incluindo a professora, parte dessa corrente de comunicação verbal e dela desperte e opere a consciência sobre o tema objetivado.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.109).

2 - Atividade didática ancorada na Pedagogia Freinet, utilizada como ferramenta pedagógica para que os estudantes pudessem participar ativamente dos processos de resolução de conflitos que ocorriam entre eles. Mais detalhes sobre essa proposta no artigo de SIMAS (2015) publicado neste mesmo e-book.

Assim que suas e nossas palavras ditas despertam e emergem do mundo tornando-se conscientes para nós mesmos, mergulham e passam a fazer parte do mundo teórico-cultural de onde as palavras ditas naquele entorno social passarão a fazer parte da corrente de comunicação verbal e, possivelmente, quem estava na plateia poderá despertar outras experiências a partir do compreendido e, quem, sabe outros professores irão propor uma atividade outra com o mesmo (ou outro) propósito? Ou seja, ao ficarmos sabendo, nos fazemos ciente, nos causa uma impressão que me leva tomar uma atitude. Seja qual for, um pensamento ao menos, que será um ato responsivo, um ato ético ao visto, uma resposta à escuta.

“Como de fato é recebida a palavra outra? Como a enunciação outra vive quando passa a fazer parte de quem a recebe; como a palavra produzida por parte daquele que a recebeu é ativamente tratada; e como se orienta em relação a essa?” (BAKHTIN, 2013, p.72). Pelo enunciado de cada um dos estudantes, temos a oportunidade de acessar, por eles mesmos, como receberam a intenção pedagógica. Podemos ver como nossa enunciação passou a fazer parte da deles desde a atividade realizada e como a sua palavra registrada e discutida, já compreendida e ampliada com a atividade, se orienta em relação à nossa palavra que lhes pergunta como foi, como se recordam de como foi e como ainda hoje (re)agem em situações que exigem esse conhecimento produzido.

Aulas, narrativas e pesquisas em educação

Acredito que professoras (a maioria mulheres, portanto desde agora vou usar sempre no feminino), formadoras e educadoras da/na escola (e outros espaços educacionais) são ‘pesquisadoras’ das relações humanas enquanto elas acontecem.

Cada encontro instaurado no coletivo de uma sala de aula é um encontro um-a-um em que a aula pode se tornar um acontecimento se a professora resolver se “interrogar sobre o acontecido” (GERALDI, 2010, p.97). No encontro, eu-professora me decido como atuar em cada momento singular. Mesmo que me pareça, por vezes, agir organizadamente dentro do planejado e/ou, outras vezes, nem pensar nisso e atuar de modo mecânico, sempre há um certo grau de interferência, intercâmbios, surpresas, decepções, revelações, frustrações, inesperados. Faz parte, como se diz.

Além disso, o modo (didático-pedagógico) como faço meus enunciados de um conceito científico aos estudantes, planejando e apresentando-os, não está separado, antes pelo contrário, é, em algum grau, amalgamado ao momento da relação com os estudantes, sempre intermediado pelas linguagens, com a linguagem verbal no comando. “Também para esse campo aperceptivo – não linguístico, mas concreto-expressivo – direciona-se todo enunciado. Dá-se um encontro do enunciado com a palavra do outro, que exerce uma nova influência original sobre o seu [meu] estilo.” (BAKHTIN, 2015, p.54). No caso, meu estilo de “dar” aulas. Para dar a ver esse aspecto, compartilho uma reflexão da minha experiência como professora de música, revelada na tese de doutorado:

É interessante que há comentários sobre a segunda versão [referente à 2ª gravação das composições dos estudantes] ou sobre o entendimento que ampliou na última vez que tocaram, imediatamente à execução da música, referindo-se à segunda parte, pois ficou claro para

todos, até pela entonação das meninas, que a parte “A” estaria ‘errada’, segundo a primeira gravação. Para me decidir a escolher fazer esta análise, escutei primeiro o que disse (...) um dos alunos, o que me fez voltar e prestar mais atenção a essa parte “B” da segunda versão. Ele comenta:

– “Agora ficou mais bonito de ouvir...” (SERODIO, 2014, p.205)

Esta é a narrativa interpretativa, que mostra a escolha desta música como um dos dados da pesquisa, da segunda gravação da composição de duas crianças. Ao captar um comentário de um dos alunos, uma música que talvez pudesse ser preterida dentre outras que tinham maior potência como dado significativo da atividade de composição, no entanto, passa a ser emblemática do modo como elas eram produzidas com interação entre os alunos, na comum escuta das músicas, uns dos outros. E dá a ver suas relações com a professora (para a própria, enquanto pesquisadora) e da sua prática, mostrando que ao fazerem músicas escutando-se e aos outros, as respostas que são dadas, são dadas a um acontecimento (social) que integra indivíduos e seus fazeres ao mesmo tempo.

Os atos éticos são autênticas mobilizações intencionais de resposta ao outro.

Não há professora que se aproxime de seu aluno sem que seja por um interesse real, parte de seu papel histórico, de que eles aprendam. Qualquer professora tem interesse real pelo que considera que seja bom para ele/a, nem que seja somente, digamos assim, para se ocupar naquelas horas em que está na instituição de ensino em contato direto com os estudantes. Ou, ainda que seja pela própria afirmação de si como alguém que pode ensinar o outro. Sempre haverá uma contraposição eu-outro:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p.142).

O uso dizer que, devido à relação da professora com os estudantes e deles entre eles, há alterações nos rumos da aula até na aula mais modelada segundo uma teoria, mais teoricamente irretocável e perfeita segundo um determinado modo de pensar a perfeição teórica, pois, não é possível nos darmos conta de cada traço singular das (não) compreensões de um único indivíduo, muito menos fazer com que as aulas sejam dirigidas de tal maneira que cheguem a cada um do mesmo modo. Tampouco na aula menos programada, de uma professora eventualmente menos implicada com seu trabalho ou com seus estudantes se deixa de aprender algo, pois aprender é ato do outro.

Para contribuir com uma formação ética dos alunos como propósito pedagógico e de maneira didática, é importante confiar que aprendizado é ato de cada um dos alunos e proporcionar situações nas quais eles produzam algo tendo o outro como interlocutor, de maneira social. Ou seja, dizendo de outro modo, possibilitar vivências nas atividades didáticas, que deverão acontecer de tal forma que os estudantes realizem algo com função social – escolar.

Confiar ao estudante o ato de aprender permite ao professor empenhar seu tempo em participar das relações deles e com eles e responder ativamente (com palavras e atos) aos anseios, às questões que surgem nesses encon-



tros, sem a ilusão ou sequer o desejo de que todos aprendam todo o planejado ou do mesmo modo. O que é um alívio, mas não é um largar à própria sorte, um *laissez faire*. Pelo contrário, exige escuta, atenção e resposta compreensiva como ato que põe os mundos da cultura e da vida unificados responsabilmente.

Ao mesmo tempo, abrindo parênteses, podemos vislumbrar de forma gratificante, que se a categoria especializada em formação não tem total controle sobre a formação individual, ninguém mais tem, nem os formadores de opinião. Apesar da força de convencimento da mídia continuamos abertos e inconclusos. Sempre restará algo que excede de um plano de ensino e de marketing. E nossas características individuais continuam preservadas, em algum grau, em nossa humanidade e capacidade de dar sentidos ao mundo em que vivemos. Podemos continuar inventando infinitos novos mundos (PEIRCE, 2010; SEBEOK, 1984; PONZIO, 2007; 2013). E não podemos não fazê-lo enquanto pertencermos a esta espécie. Fecho parênteses.

Seria possível imaginar que alguém, na relação real com um outro pudesse controlar-se em cada palavra dita, no tom da voz, na expressão do olhar, nos gestos, de tal modo que abrangesse e refletisse o plano didático e que esse (auto)controle pudesse se manter em cada instante do encontro, olhar, expressão, provocação e gesto de cada aluno? O mais comum é sermos levadas a responder o que não estava no programa!

Devir

Marcemino Bernardo

(Compartilhada no Grupo de Terça, subgrupo do GEPEC, 2015)

— Essa reportagem é do ano 2000...

Mal terminei a frase e ouvi alguns comentários de espanto, do tipo: “nossa!!”

A reportagem tratava da pré-história americana. Os alunos do sexto ano têm por volta de 11 anos de idade.

— Gente, por favor. Esse texto foi escrito no ano 2000, faz pouco tempo. As explicações que ele traz são do presente, são de hoje em dia ainda.

— Então, se esse texto do passado é do presente – considerou com seriedade uma menina – o que se escreve agora é do futuro?

— É...pode ser – respondi de modo evasivo, mas com rapidez, como que desviando de uma seta mortal lançada pelo tempo em sentido contrário.

Do passado, sabemos tão somente que passou; o futuro, este se apresenta como promessa; o presente, por conta dessa promessa a ser cumprida – ou não – só pode ser o compromisso de agora. E o nosso compromisso de agora é a menina que se espanta com o devir, palavra que ela ainda desconhece.

Mesmo um intérprete cênico, um ator dramático, por mais ensaiadas e memorizadas suas falas, pode sofrer a interferência do toque inoportuno de um celular na plateia e terá que responder a ele! Mesmo que seja com seu silêncio.

E o professor em algum momento irá se esquivar de uma “seta do tempo”...

Ou então uma professora para quem os estudantes fossem cartesianamente tornados objetos para os quais pretende transmitir conhecimentos, em algum momento, o afeto, a ternura, a risada iria colorir, pintar essas relações.

A pequena estátua

Rui Braz

(Compartilhada do Grupo Bakhtinano - GruBakh - sub grupo do GEPEC, 2015)

(..) De qualquer forma, foi o sorriso. Sim, o sorriso resolveu o impasse. Foi eu sorrindo, e depois rindo, quase gargalhando, que descongelou a pequena estátua. A situação ficou ridícula, e só o riso resolveu minha aflição, como válvula de segurança, um escape. E minha risada, aliada à mão ainda estendida, fez a estátua dar alguns passos. Ainda lentamente, mas a tensão parecia estar dispersada.

Ela andou alguns passinhos de formiga em minha direção. Foi o suficiente para eu dar o bote: a minha mão estendida abraçou a pequenina dela e a puxou com uma velocidade maior.

E, quando (e se) a professora deixa que a teoria a dirija num grau por demais elevado, quase³ deixando de levar em conta que o conjunto de conceitos usados deverá “conversar” com o estudante para fazer sentido na direção esperada para que ele compreenda “a lição”, cria-se um abismo entre o ensino e a aprendizagem. Friso “conversar”, para enfatizar a bilateralidade e horizontalidade de uma conversa. O ensino tem sido, por tempo demais, unilateral. A conversa, geralmente não é.

O modo que cada estudante olha a professora e lhe dá a possibilidade de “saber” (tomar conhecimento), “perceber” (dar-se conta do que viu) e “agir” (realizar um ato) pode também levá-la a alterar o rumo da aula. Nem que seja para silenciar um aluno “indisciplinado”⁴.

“Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2010, p.100). Se a professora se pergunta como agir para alterar essa situação, levando em conta o acontecimento, e, se em alguma medida permitir que o acontecimento permeie o plano de ação na relação, ela se coloca em movimento “ético”.

O ato ético: superação da impenetrabilidade dos mundos da vida e da cultura

Com Bakhtin (1981; 2003; 2010), parto do princípio que nos constituímos na relação com os outros. Assim, contextos sociais onde atos éticos permeiam as relações tendem a formar indivíduos capazes de compreender e agir

3 - “Quase”, porque dentro da filosofia bakhtiniana é impossível que nos deixemos levar em conta o outro no diálogo.

4 - Um aluno que interrompe a proposta de aula, muitas vezes é tido como inconveniente e se insiste, indisciplinado.

também de maneira ética. Além disso, se alguém quiser se valer dos (tendenciosos) discursos midiáticos a respeito da qualidade (ruim) da educação devido à (mã) formação dos professores para se contrapor ao que dizemos aqui, ainda podemos dizer que, em princípio, ninguém deseja a priori agir de maneira irresponsável com as pessoas com quem se encontra na vida e na escola. Seria um contrassenso ou, no limite, uma patologia.

Mas se é assim, como temos guerras, crimes, fraudes e mentiras mundo afora e como há violência na escola?

Bem, não tenho intenção de canonizar Bakhtin, mas que ele teve uma visão, ele teve. Ah, sim! Concordo que me empolgo e pode até ser um modo contraproducente de falar. Claro que não foi uma visão, ele não era um visionário.

O grande pesquisador é aquele para quem as adversidades da vida e do tempo parecem estar, parafraseando Camões, aquém do que permite a força humana. No início de 1929, já preso há quase um semestre e aguardando julgamento, Bakhtin vê publicado seu ensaio fundamental Problemas da obra de Dostoiévski, livro que mudaria de forma essencial os estudos sobre Dostoiévski e inauguraria uma nova era na investigação do discurso romanesco e na própria teoria do romance (BEZERRA in BAKHTIN, 2015, p.8).

Era um pesquisador determinado que nasceu na Rússia czarista (1895) numa época de enorme efervescência política e cultural, viveu o suficiente para ver muitas mudanças sociais (1975)⁵.

Quando Bakhtin nos ensina que não temos alibi para (deixar de) realizar algo que ‘assinamos’ como compromisso e que ao expressarmos-nos intencionalmente, produzindo teorias, conceitos, ciência, arte, etc., superamos a cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Desse modo não podemos não deixar de perceber que a Educação vive cotidianamente num paradoxo entre o dever com relação à teoria e o dever com relação à vida “realmente vivida”. Aliás, traduzido pelo comum conflito docente entre a teoria e a prática e a mais comum ainda, relação com a indisciplina, ponto do iceberg dos conflitos éticos que atingem todas as relações interindividuais na escola.

Bakhtin não é o único nem o primeiro filósofo a falar sobre a existência dos mundos da vida e da cultura, como se pode facilmente ler no texto de Vanessa Simas França, aqui neste livro. Mas ele consegue dar ao ato uma dimensão até então insuperável, como solução à impossível interpenetração dos dois mundos. Se tudo o que realizo precisa de um ato meu, mas o ato (mundo da vida) e o produto de meu ato (mundo da cultura) não estão abertos do mesmo modo a mim, para o meu estudo, como estudar este ato, no qual acontecem as relações? Como estudar o ato ético para dizer o que ele é? Ou, para a nossa questão: como produzir uma formação ética na escola?

Como?

Se “o ato é ativo no produto real único que ele criou” (BAKHTIN, 2010, p.77) e se o produto a partir de criado já não penetra o mundo da vida onde se dá o ato que o criou, como levar nossos estudantes a compreender o

5 - Indico para quem gostaria de saber mais dessa época em que Bakhtin viveu e produziu sua obra, um texto relativamente curto, sintético e bastante eficiente histórica, social e geograficamente, de Brait e Campos (2009, p.15-30) e outro, especificamente sobre o ato responsável/responsivo, que situa profundamente o autor e seu círculo e (propositadamente) na circulação da palavra entre ele e seus colaboradores, é a introdução de Augusto Ponzo da edição brasileira do livro escrito por Bakhtin entre 1920 e 1924, Por uma filosofia do ato responsável (São Carlos: Pedro&João Editora, 2010), denominada Concepção bakhtiniana do ato como dar um passo (2010, p. 5-16).

que é o ato ético? Já antecipo que podemos descartar com segurança (se alguém ainda tiver dúvidas) o “ensino bancário” (FREIRE, 2005) baseado na transmissão de um conteúdo, quando esse conteúdo chega desligado dos atos que o criaram.

Vanessa e seus estudantes nos mostram que uma atividade didática proporciona a emergência do ato ético. Pois é uma atividade em que eles são levados em consideração (e se levam em consideração uns aos outros) como capazes de produzir seu próprio aprendizado na (con)vivência entre si com propósito comum os ligando. E dessas, nessas, com essas relações mobilizadas por um objetivo de interesse comum, nos mostram uma das felizes situações, em que objetivos pedagógicos atitudinais (BRASIL, 1998) são “alcançados”.

Relações sociais são potentes para o nascimento de cognições teóricas, intuições estéticas e atos éticos, pois permitem o surgimento de questões em contexto participante, onde o outro passa a contar como alguém que me vê e àquilo que faço: “do existir unitário e singular na sua totalidade”, de modo não indiferente.

Para conseguir pensar de modo participante, sem separar o próprio ato do produto de tal ato, e sim colocando ambos em relação entre si, procurando defini-los no contexto do existir unitário e singular da vida como inseparáveis, o ato e o mundo no qual este ato real e responsabilmente se realizam como produtos de uma existência só acontecem quando os outros não são indiferentes ao sujeito do ato. (BAKHTIN, 2010, p.67)

Quando a professora cria uma atmosfera de trabalho em que cada um, a partir de si mesmo, (con)vive de maneira não indiferente ao outro, seja por que motivo ou temática for, instaura-se também, se esta for a problematização proposta, uma possibilidade de se produzir essa consciência do ato ético como produto do próprio ato.

Foi como professora de música, com os estudantes compondo suas músicas sem se pautarem por um conhecimento teórico de como fazer música, que notei uma alteração na relação entre eles ao perceberem que seus colegas também compunham e que a música que cada um fazia era diferente da própria e da dos outros, e todas, interessantes por suas qualidades musicais que lhes permitiu qualificar também os colegas como outros que como ele compunham, além de fazerem as outras coisas que já conheciam e nem todas lhes eram significantes até então (SERODIO, 2014).

E tantas outras colegas professoras conseguem de outras maneiras, nem sempre com o objetivo didático de ensinar ética.

O ato-pensamento é produtivamente ativo somente no momento da incorporação da verdade válida em si no ser histórico (aspecto realmente constitutivo do conhecer, do aprender): o ato é ativo no produto real único que ele criou (em uma ação real efetuada, em uma palavra dita, em pensamento pensado, onde, além disso, a validade abstraída de si da lei jurídica real [ou de uma verdade ideologicamente plantada] não é mais que um momento). (...) (BAKHTIN, 2010, p.78).

Mas o problema persiste. A vida não é a mesma coisa que um produto da relação das pessoas que vivem e produzem coisas para viver e conviver. Como resolver esse problema, se no momento que produzirmos uma resposta ela já estará contida no mundo teórico e eu vivo no mundo prático? Como garantir um ensino que funcione para que o outro aprenda se cada aprendizagem acontece no mundo da vida e o ensino é baseado em teorias?

Os valores culturais são valores em si mesmos, e uma consciência viva precisa adaptar-se a eles, afirmá-los para si mesma, porque, em última instância, a criação (...) é conhecimento. Enquanto eu crio esteticamente, reconheço responsabilmente com isso o valor do que é estético, e a única coisa que preciso fazer é reconhecê-lo explicitamente, realmente; com isso se reconstitui a unidade do motivo e sua finalidade, da realização verdadeira e do sentido do seu conteúdo. Este é o caminho pelo qual uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva. (...) a consciência real, para ser unitária precisa refletir em si a unidade sistemática da cultura com o respectivo coeficiente emotivo-volitivo, que em relação a cada domínio dado não pode mais que ser colocado entre parênteses (BAKHTIN, 2010, p.89-90)

O mundo dos valores culturais e o mundo das consciências vivas, esses dois mundos só se tangem na unidade do ato de um indivíduo responsável e o produto de cada uma de suas criações é só um momento desse ato, desde que na dupla responsabilidade (pela vida e pela arte). Que cada criação estética seja realizada na unidade de um motivo e finalidade vital. Sem álibi.

(...) é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo de minhas raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN, 2010, p.101).

Na realidade inelutável deste texto para o qual assinei um propósito de escrever, tenho o objetivo de explicitar o que é que Bakhtin quer dizer em seu conceito de ética, que é um dos três pilares que sustentam seu pensamento, junto com a estética e a cognição entendidas, respectivamente, como impressão e como conhecimento, para que possamos pensar na formação ética na escola. Não uma ideia de escola, uma escola genérica, mas sim uma escola que existe e já se pode ver nos acontecimentos narrados tanto por professoras quanto por estudantes. Uma escola que pode ser um espaço ou uma instituição educativa em qualquer etapa de formação.

E, por ter uma impressão das coisas com as quais entrei em contato, para além de uma “opinião formada sobre tudo” (Raul Seixas, *Metamorfose ambulante*), proponho pensarmos na estética, para além do que entendemos por estética como a ciência do Belo, a ciência das Artes.

Primeiro, Estética

Primeiro Estética, pois os atos acontecem no existir-evento (no mundo da vida) e os produtos destes atos são materialidades percebidas por sua qualidade estética e pertencem ao mundo da cultura indiciam nossos atos.

Mas antes, algumas palavras

“Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.46)

Bezerra (2015), tradutor do russo para o português de grande parte da obra de Bakhtin (2015), numa nota de rodapé no livro *Teoria do romance I – A estilística*, explica que, em russo, a palavra *ficção* existe com um sentido pejorativo, “empregada como invencionice, situação fictícia fora da realidade” (BEZERRA 2015, p. 248 In BAKHTIN, 2015, p. 248) e por literatura se identifica todo texto escrito. Assim, em russo, para se referir à literatura (prosa, ficção, poesia) se usa o adjetivo *artístico* acompanhando literatura. Portanto, ao pé da letra, eles dizem *literatura artística*, o que para nós é uma redundância desnecessária, um dos vícios de linguagem.

O entendimento de Ponzio (2011, p.103 a 105) não é diferente na relação entre literatura e linguagem ordinária, ao dizer em seu *Interpretazione e scrittura*, concordando com o Todorov de *Bakhtine. Le principe dialogique* (Parigi: Seuil, 1981, p.104), que a oposição entre linguagem literária e linguagem não literária é totalmente estranha ao pensamento de Bakhtin: vem exatamente das características de sua língua materna, o lugar de onde desperta nossa consciência.

Em russo, para Bakhtin, a linguagem ordinária é tão linguagem quanto a literatura, que para ser literatura deveria ter o adjetivo “artístico” ligado à linguagem.

Se lembrarmos do que foi dito no início deste texto, que é “a expressão que modela e determina a orientação da atividade mental” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV (2006, p.114), assim como “são os homens que, desenvolvendo sua produção material, transformam juntamente com sua realidade - também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento.” (MARX, 1985, p.26), a expressão de um indivíduo para outros indivíduos ao modelar sua atividade mental tendo como ambiente sua comunidade semiótica, produzem sua cultura. Assim a linguagem que usamos para expressarmo-nos é uma materialidade importante para a compreensão das nossas relações também com o mundo cultural e o modo de usar o adjetivo.

Neste momento estou me apropriando das relações com a linguagem comum quando nos referimos a conceitos científicos ou estético-filosóficos, usando o que Bezerra diz do adjetivo *artístico* para falar de “algo vinculado à arte, à recriação em imagens e, em sentido mais amplo, à capacidade de produzir um efeito estético” (BEZERRA 2015, p. 249) e que pode existir tanto na linguagem ordinária quando na linguagem específica e especializada de alguma ciência. Há quem diga *prazer estético*, mas prefiro *efeito estético* já que *prazer* não é característica decorrente e

comum a toda obra de arte (ou não) e a todas as pessoas. Peço um pouco de sua paciência, retornarei à ética, tema deste texto. Mas preciso dessa introdução, pois para Bakhtin esses três temas, a intuição estética, a cognição teórica e o ato ético são indissociáveis na vida humana. Espero conseguir meu intento no limite deste texto.

Desde que lidei com o tema da arte de maneira indireta em minha tese, assumo outros percursos com relação a essa visão – a de prazer estético –, divergindo da posição de que a qualidade estética da arte seja da obra, esteja na obra, como dizem os formalistas, ou que seja reflexo da psicologia do artista, como o prazer do fruidor, como dizem os idealistas, segundo pode-se ler em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981)⁶.

Assumi (SERODIO, 2014) que o efeito estético, ou a “impressão artística”, como quer Schönberg (1984, p. 189), está na relação entre a obra e sua manifestação e o sujeito que dela se aproxima intencionalmente.

Uma impressão artística é substancialmente a resultante de dois componentes. Um deles, que a obra de arte dá ao espectador – o outro, o que o espectador é capaz de dar para a obra de arte. Uma vez que ambas são magnitudes variáveis, a resultante, também é variável, de modo que pode variar de um indivíduo para o outro. Assim, o efeito exercido por uma obra de arte depende apenas em parte da própria obra. A obra de arte parece muito para ser apenas o estímulo externo que desperta as forças sentidas por nós (...) como uma impressão artística depende da habilidade do espectador de receber, mesmo quando ele dá⁷ (SCHÖNBERG, 1984, p.189).

O que discordo nesse pensamento, representativo de certa visão de estética e de pedagogia, é da ênfase no conteúdo como condição para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao músico. Por exemplo, percepção auditiva é tanto uma certa tentativa de medir e analisar e avaliar e ensinar aquilo que se capta pelo sentido da audição quanto o nome de uma disciplina em cursos de música, com seus conteúdos especificamente organizados para que se aprenda a perceber elementos musicais⁸. Nesse modo de pensar, a obra de arte daria ao espectador somente o que ele fosse capaz de dar para a obra de arte. O que, é claro, é impossível. A ênfase na capacidade e não na relação tem bloqueado muitos interesses genuínos em aprender música.

6 - Para escrever este texto, acompanho os pensamentos de Bakhtin e Volochínov de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), *Freudismo* (2012), *Palavra própria e palavra outra na sintática da enunciação* (2011), *Medviédov do Método formal nos estudos literários* (2012), *Bakhtin da Estética da criação verbal* (2003) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (2014).

7 - Tradução livre do original: An artistic impression is substantially the resultant of two components. One, what the work of art gives to the onlooker – the other, what he is capable of giving to the work of art. Since both are variable magnitudes, the resultant, too, is variable, so that with the same work of art it can vary from one individual to the next. Thus the effect exerted by a work of art depends only in part on the work itself. The work of art seems rather to be merely the external stimulus that awakens those forces sensed by us (...) as an artistic impression depends on the onlooker's ability to receive even as he gives. (SCHÖNBERG, 1984, p.189).

8 - Hoje há estudiosos da “percepção musical” que levam em conta o contexto musical e não só os elementos sonoros. Podemos citar Keith Swanwick (2003) e também, embora eles discordem entre si em muitos pontos, David J. Elliot (1995). Este último, ao dizer que não pretende produzir um guia de como fazer para ensinar e aprender música, mas uma filosofia que contribua com o pensamento em, sobre, para, com o sentido de música. (ELLIOT, 1995, p.12-13). Ele contrapõe o pensamento sobre o conceito de estética como arte do belo com a origem da palavra em grego, que quer dizer “experiência sensível”. E que olhar algo do ponto de vista estético seria olhar algo do ponto de vista do que é tido como uma qualidade estética a partir de determinado ponto de vista de ciência (p.22). Sua discussão vai além do escopo deste texto.

A obra de arte e o espectador/intérprete/criador têm naturezas diversas, assim, a formação baseada em qualidades materiais, formais que tornam artística uma obra, poderá causar uma “surdez” para a intuição estética e uma avaliação da própria capacidade estética baseada em teorias e não na relação social e no subjetivismo semântico, o que poderá negar a própria capacidade de fazer arte.

Dizendo de outro modo: se educamos teoricamente para que um conjunto de qualidades estéticas sejam denominadas qualidades e determinem que uma obra seja qualificada como artística, estaremos dizendo que outras qualidades eliminaríamos esta qualidade (artística) da obra. Só ensinaríamos o que é “o” certo teoricamente e limitaríamos a abertura dos alunos à escuta responsiva, negando a eles sua própria percepção da obra. O problema da estética leva diretamente à ética, quando tomamos o ato ético por decisão intencional de realização de um ato inevitável desde que assinamos este compromisso de fazê-lo a partir de uma percepção sensível, de uma intuição estética. Se submetemos o ato a uma teoria, o impedimos de ser um ato ético, decorrente das relações sociais realmente vividas. Dificultaríamos a percepção sensível à contingência e mudança prevista em qualquer linguagem, assim como a expressão individual seria obediência a uma teoria, dificultando até mesmo a percepção de algo até então desconhecido ou novo na qualidade estética para uma qualquer obra (de arte, mas também científica e até filosófica) que é a criação.

Vemos, com Bakhtin, que em cada caixa de possibilidades verbais, em cada situação, ou como ele diz, corrente de comunicação verbal ou época, as palavras ganham outros pesos, outros e outros interpretantes. Seria melhor dizer “sensações de palavras” a compor as “possibilidades verbais” (BAKHTIN, 2013, p.232).

O mesmo é possível dizer a partir da experiência de aula da professora Vanessa com seus estudantes. O conhecimento dos estudantes a partir da convivência entre si na intenção de melhorar a convivência e não a partir de uma construção teórica do que seria conviver melhor, os torna sensivelmente capazes de escolher os atos (as palavras ditas, os registros colocados no jornal como temas de interesse, como críticas ou como elogios aos colegas) e produzir um conhecimento.

Dentro dessas possibilidades, muitas são as opções singulares e as sensações preponderantes a cada um, das palavras...

Vejam os:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalinguístico de toda palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada. A cada corrente em cada época são inerentes a sensação da palavra e uma caixa de possibilidades verbais. (BAKHTIN, Problemas da poética de Dostoiévski, 2013, p.232)

As teorias, os conhecimentos técnicos e os protocolos genéricos do discurso assim como as palavras do dicionário fazem parte, mas não impedem o indivíduo de deixar a sua marca, que pode ser mais duradoura, quanto mais se aproxima da qualidade polissêmica-heterodiscursiva da arte, a qual é um produto de um ato ético na relação com seus materiais....

Um comum encontro entre humanos em contexto social contém um acúmulo de discursos podendo resultar em comunicação heterodiscursiva até mesmo na mais funcional prosa cotidiana. Para falar de temas como ética e estética sem entrar no arcabouço filosófico e sua predominância histórica da construção filológico-conceitual, a coisa fica bem mais exigente em termos de imaginação... discursiva.

(Interpretantes de) Estética para pensar em (interpretantes de) Ética

Em André Lalande (1993) encontramos que, no campo da Filosofia, a Ética e a Estética são ciências que têm por objeto o juízo de uma apreciação. Na Estética enquanto o juízo se aplica à distinção entre Belo e o Feio, na Ética enquanto se aplica à distinção entre o Bem e o Mal.

Apreciação é, assim, uma ação relacionada com o valor de algo relativamente ao seu fim e se opõe à descrição ou explicação:

Operação do espírito relativa não à existência de uma ideia ou de uma coisa, mas ao seu valor, quer dizer, o seu grau de perfeição relativamente a um dado fim (particularmente a verdade, a beleza, a moral, a utilidade). Apreciação opõe-se a descrição ou explicação, como o direito ao fato, o que deveria ser ao que foi realizado. (LALANDE, 1993).

Teríamos que caminhar mais e mais no campo da Filosofia, para compreender o que se quer dizer por “operação do espírito”, mas então iniciáramos uma busca muito maior do que pretendemos neste texto, ontológico-filosófica propriamente dita. Vamos combinar que “operação do espírito” pode ser um ato conscientemente intencional do sujeito que é não indiferente pelo outro. Com Bakhtin, “ato ético”.

Para Max Bense (2003) Estética seria a identificação do mundo para um “artista criador”, o qual seria um “observador externo” de um “repertório material” (BENSE, 2003, p.92) existente, de onde seleciona o que vai usar para produzir o modo como pretende expor sua própria identificação desse mundo de maneira ativa.

Identificamos tudo que é – portanto o mundo –, semântica ou esteticamente. Daí falarmos da identificação física [physikalisch: no sentido da física], semântica ou estética do mundo (...) e relacionarmos estes tipos de identificação com “estados” físicos, semânticos e estéticos. Os estados físicos (dados) são fortemente determinados, os estados semânticos (significados)

são convencionalmente determinados e os estados estéticos (feitos) são fracamente determinados. (BENSE, 2003, p. 88)

Apesar de “fracamente determinados” em relação aos estados físicos e semânticos, os estados estéticos, ainda segundo Bense, contém igualmente estados físicos, semânticos e estéticos e necessitam de um “repertório” do qual selecionar os elementos materiais, cuja seleção é “não metafísica” (BENSE, 2003, p.91-92).

Os “estados estéticos”, vistos sob o ângulo cosmológico e da teoria do conhecimento, são fracamente determinados, e isto em relação aos estados físicos ou semânticos. No entanto, requerem igualmente “elementos”, “códigos” e “portadores” para a sua realização; isto significa que, para a sua realidade material, - e só por meio desta são eles fixáveis e verificáveis, - consomem, também, necessariamente, estados físicos e possivelmente semânticos. Em todo objeto artístico, a produção de uma estado estético singular ocorre em oposição ao pré-dado [*Vorgegebenheit*] do estado físico geral dos elementos materiais do portador. Em todo processo produtor de arte é dado previamente um “repertório” fisicamente determinado de elementos materiais (como cores, fonemas, sílabas, sons e tantos outros meios como esses), o qual é seletivamente trans-realizado [*umrealisiert*] através de um código de determinação semântica, apto à comunicação, em um portador de estados estéticos. “Criativo” significa aqui tanto quanto “novo”, “inovador”, “original”, e este conceito corresponde ao conceito de “seletivo”, no sentido de os momentos criativos de um estado só serem atingíveis por meio de processos seletivos. Com isto naturalmente fica também manifesto que a “criatividade”, o “originário”, o “inovador”, em suma, o “gerativo”, é dependente de repertório, devendo portanto ser visto e entendido de modo relativo, e este conceito relativo de criação [*Schoepfungsbegriff*] é, por princípio, um conceito não metafísico. (BENSE, 2003, p.91-92).

Então, se o sujeito que produz objeto artístico seleciona de um repertório finito os elementos com os quais vai trabalhar, a própria seleção não sendo metafísica, de que outra natureza seria, a não ser social e relacional com outros sujeitos igualmente criativos, seja em que dimensão ousarmos pensar? Como professora e estudantes! Ambos apreciadores e produtores!

Pensamos que esse sujeito criativo, produtor, tanto de um poema tão duradouro e polissêmico que poderia ser considerado “obra de arte” quanto de músicas dos estudantes e de aulas orientadas por sua professora ao realizarem uma atividade cotidiana em sua sala, partem de um repertório finito. Suas produções sociais são resultantes de relações reais entre indivíduos com propósitos comuns, de bem-estar entre si, instalados numa instituição cujo papel histórico é ensinar a partir de conteúdos específicos, atividades didáticas, pensamentos pedagógicos na relação não indiferente pelos estudantes.

Esta parte é aquela que me leva a pensar a estética e a ética junto da cognição e colocá-lo mais e mais perto das instituições educacionais e a levar seus conceitos, suas teorias humanas sob a perspectiva da cognição teórica, da intuição estética e do ato ético da filosofia da linguagem bakhtiniana.

Enfim: pode-se ensinar ética na escola?

A educação, assim como todos os campos de conhecimento especiais são criações humanas e sim, podemos transformá-la de uma escola que não tem a formação ética em seu currículo, para uma que tem... Se não se ensina ética hoje em dia, pode passar a ser ensinada, se por ensino estivermos nos referindo a proporcionar e possibilitar vivências cognitivo-estéticas das quais o ato ético seja intencional, nem sempre consciente (da intencionalidade ética do ato), a depender do desenvolvimento dos estudantes e da professora e também dos objetivos didáticos.

As “coisas” do mundo da cultura, produzidas nas relações sociais e, além disso, as práticas, quando reunidas teoricamente num currículo, deixam de ser práticas para ser conteúdo teórico que os professores devem aprender para ensinar “bem”, sem que se dê conta de que, quando alcançam os objetivos, não é o que ensinaram, mas as relações que emergiram na não indiferença pelo outro em determinadas circunstâncias.

Uma vez que deixa o mundo onde a vida acontece, em sua natureza específica social-humana e se torna texto e representação desses acontecimentos, deixa de ser vida vivida e se torna produção cultural. E se ensinarmos a partir de uma produção cultural e não de um ato relacional, não estaremos ensinando ética, mas sim um conceito de ética. Representaremos a vida de maneira teórica.

Uma coisa é conviver outra é dar as regras de boa convivência. Uma coisa é ensinar como agir, outra é agir de modo tal que o outro pense que também poderia fazer assim. Uma coisa é amar, outra é ler um poema de amor. Nossas conversas ou narrativas orais depois de realizadas e mesmo nossas narrativas escritas (pedagógicas ou não) também pertencem ao mundo cultural.

O currículo, como um conhecimento especial daquilo que por vivências e teorias foi acordado como o que deve ser ensinado para que os alunos aprendam, só pode olhar para a unidade objetiva de um domínio da cultura e não para a singularidade irrepitível da vida que se vive.

Porém, quando alguém pergunta que ética queremos ensinar para nossas crianças e jovens, o conhecimento especial, teórico, entra em diálogo com a intenção do indivíduo em forma de uma pergunta que o mobiliza na direção de respondê-la. E isso acontece num “agir ininterrupto de uma vida inteira na sua totalidade”.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p.44).

Nesse momento, o ponto fundamental é tomar conhecimento da mútua impenetrabilidade dos mundos da cultura e do mundo da vida: “a unidade objetiva de um domínio da cultura” e a “singularidade irrepitível da vida que se vive”. Isso quer dizer que não podemos dar conta de encarar cada um de nossos estudantes e suas demandas singulares e ao mesmo tempo organizar nossas aulas de modo que o saber se faça desejado e frutifique. A não ser que seja de maneira responsiva os estudantes e ao conhecimento que pretendemos que eles produzam.

Assumir a dupla responsabilidade com o conteúdo de um campo especial do conhecimento e com a existência singular e irrepitível de cada vida é um princípio de mudança da escola. Se colocamos à frente nossa responsabili-

de com o conhecimento, podemos passar por cima dos sentimentos e desejos de nossos estudantes. Se colocamos à frente nossa responsabilidade com a vida dos estudantes sem nos preocuparmos com o conhecimento, podemos privá-los de um aprendizado possível.

Uma mudança de pensamento sobre a escola só se realiza no “momento de transformação do juízo em ato responsável” (BAKHTIN, 2010, p.45).

A Ética (como campo da Filosofia), sendo um constructo cultural não adentra a vida diretamente, somente por meio de atos. O ato ético (estético e cognitivo) da professora Vanessa França Simas, instituindo um momento quinzenal para uma assembleia que se baseia na abertura dos envelopes que os estudantes produziram a partir dos acontecimentos em suas vidas e ali depositaram, é não deixar se esvaír o interesse de saber e de viver dos estudantes, elegendo o próprio fluxo do acontecimento nas vidas dos estudantes para tratar dos conhecimentos especiais envolvidos.

As relações acontecem na vida e são irrepetíveis em cada momento singular, nunca são estáveis, regulares, legais, genéricas, categóricas. Mesmo que a estabilidade, a regularidade, a legalidade, a generalidade e a categorização se pautem em intenções não indiferentes pelo outro, só serão válidas naquele contexto, no contexto da vida. A educação é relação interindividual por meio de atos na dupla responsabilidade.

Não é possível que o mundo teórico adentre a vida realmente vivida. Esta é uma das falácias que nos está levando à beira da falência da civilização! Viver no mundo teórico/virtual permite a um soldado matar pessoas por controle remoto como se fossem personagens, cuja eliminação vale pontos em um joguinho eletrônico!

O reconhecimento da não impenetrabilidade dos mundos da cultura e da vida pode contribuir como um sinal de alerta, para a alteração das relações que mudariam a escola, com atividades em que a mútua responsabilidade, com o conteúdo e com a vida fossem levados em conta.

As duas direções opostas, “o domínio objetivo e a irrepetibilidade da vida” (BAKHTIN, 2010, p.43), não se determinam reciprocamente. “Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única” (ibidem).

As produções culturais (teorias, assim como as narrativas), servem para seguirmos em diálogo entre nós e através dos tempos e distâncias geográficas, não para determinar ou submeter a elas, nossos atos.

Esse diálogo com a teoria e a vida, muitas professoras e professores já fazem na escola quando elegem o fluxo do acontecimento nas relações das aulas. E me fazem gritar que “sim”, a escola tem tudo a ver com uma formação ética na escola, existem percursos para uma formação ética na escola e estão mais próximas do que parece.

Uso dizer, porque acredito na amorosidade que dirige as mais intensas ações em relação a quem é importante para mim. Se há esse sentimento por um, pode haver por outro e outro... A não indiferença pelo outro é um princípio sem o qual nenhuma relação ética seria possível. E a partir da não indiferença, em diálogo com teorias, podemos nos lançar para o mundo da vida e nos levar a ensinar de modo que se aprenda, nem que seja somente uma outra maneira singular, real e amorosa de aprender.

Qualquer mudança nas relações humanas só é possível nas próprias relações humanas. O pensamento “na/da/com” a escola é um pensamento de leitores e pesquisadores privilegiados e legítimos das relações humanas: nós, professoras, que pensamos na relação estando dentro dela. Ato-pensamento em relação.

Qualquer alteração em atitudes planejadas a partir de constructos culturais sem levar em conta as relações realmente vividas serão os mesmos constructos culturais que fazem parte do conjunto de saberes a respeito dos



CAPA



SUMÁRIO

quais professores iniciantes (e não só) têm uma enunciado pronto: “a teoria na prática é outra”.

O mundo da vida repetirá esse clichê a respeito do mundo da cultura, se não lidarmos com eles a partir de nosso ato, na dupla responsabilidade, pela vida e pelo ensino (BAKHTIN, 2003), no fluxo dos acontecimentos cognitivo-estético-éticos.

Talvez “o ensino” deva ser adjetivado também, como a literatura, para o russos (linguagem artística). Ficaria assim: o-ensino-do-que-é-relevante-entre-os presentes-no-momento. O que acarretaria para a formação de professores um espaço-tempo de (con)vivências humanas em processo de produção de conhecimento.

Estamos vivendo nossos conflitos, alegrias e dramas, com as dores e delícias de sermos quem somos junto-com outros por quem nos importamos em diálogo com o objetivo histórico da escola de que os estudantes aprendam a viver nesse mundo repleto de constructos culturais que representantes dessa sociedade julgam importantes para que a sociedade se reproduza.

E se não estivéssemos implicadas com a escola presente em cada um dos estudantes, com a formação de professores para essas e outras escolas, não discutiríamos o uso gramatical de um adjetivo que acompanha um substantivo indiciando o modo de pensar de um filósofo, não estaríamos interessadas em saber como foi que Marcemino decidiu desviar da seta do tempo, como foi que Ruy sustentou uma situação até que o riso dissolvesse a pequena estátua. Nem os estudantes iriam querer saber que música é essa que o outro faz.

E essas coisas não sucedem desse modo porque aprendemos teoricamente o que fazer. A tabela que diz “tudo” não diz da singularidade do momento, nem supõe que cada indivíduo envolvido seja único e os sentidos produzidos por ele nenhum outro produzirá em tempo algum. Reconhecer outros sons como música, que não os dele, notar que o devir reflexão sobre o tempo pode existir sem que se saiba teoricamente o que é devir, resolver um impasse didático com um sorriso são sentidos que tabela nenhuma pode dar. E se o fizesse, não saberíamos, pois não nos faria sentido antes de vivermos uma experiência que lhe desse sentidos.

Do ponto de vista estético, pensamos que se “essa” produção musical única – como resultado de uma expressão social mobilizada por atividade didática lastreada por teorias musicais e pedagógicas várias e entrelaçadas suscitadas na relação, a ponto de se perder sua origem teórico-identitária – é significativa em sua totalidade e reconhecida por crianças e jovens para a qual se mobilizam, alterando seus hábitos em relação aos colegas, podemos compreendê-la com significado artístico em sua totalidade material e semântica (retomando Bense).

A obra de arte é significativa em sua totalidade. A própria criação de um corpo-signo tem aqui uma importância primordial. Os momentos tecnicamente auxiliares e, portanto substituíveis estão reduzidos a um mínimo. A própria realidade singular do objeto, com todos os seus traços não repetíveis, adquire aqui significado artístico (MEDVIÉDEV, 2012, p.54).

E instaura atos éticos no contato com uma matéria sonora produzida pelo fazer musical, garantindo que outros a escutem no acontecimento social que é a aula.

Assim, também a realidade singular do acontecimento na aula permite aos professores Ruy e Marcemino e tantos outros e outras a produzirem suas narrativas com sentidos artísticos, no mesmo sentido, em contraposição ao tratamento dado aos materiais no ponto de vista de uma certa visão de ciência.

Na ciência, essa relação com o material que lhe dá forma é um pouco diferente. Embora mesmo que nesse caso não haja e não possa haver significado fora do material (como em todos os fenômenos ideológicos), esse mesmo material, em seu fundamento, possui um caráter convencional e substituível. Um significado científico traduz-se facilmente de um material para outro, reproduz-se e repete-se sem dificuldade. As características singulares e irrepetíveis da organização material de uma obra científica não têm, na maioria dos casos, importância. Em uma obra científica, existem muitos momentos acessórios, significativos somente de um ponto de vista técnico e, por isso, inteiramente substituíveis, e, muitas vezes, absolutamente indiferentes. (MEDVIÉDEV, 2012, p.54-55)

Produzindo ciência, na busca de mostrar que os conhecimentos produzidos podem ser compartilhados, tanto para ensinar/aprender música, quanto para planejar, organizar momentos propícios para que o ato ético seja reconhecido, prática habitualmente conhecida como ensinar/aprender, sem nos esquecermos do papel (nada fraco) da estética...

Sendo assim, nada mais desejável de que se mobilize para ensinar ética, estética, que se busque ensinar a aprender, que se busque aprender a ensinar...

Produzir este texto, como expressão nascida da comunicação verbal, me permitiu pensar como chegar a responder a questão “o que a escola tem a ver com uma formação ética?”, percebendo o ensino como uma infinidade de atos singulares e irrepetíveis que acontecem na relação entre e com os estudantes; a aprendizagem como aquilo que acontece a cada um em relação social com o mundo da cultura; o ato ético como a realização de um sujeito em sua relação no mundo da cultura e no mundo da vida, sem ser indiferente pelos outros com quem convive ou nem convive, mas poderia conviver.

Me parece, dessas lições, que enquanto não nos dermos conta dos mundos em que o aprendizado ocorre (mundo da vida) e dos conhecimentos ali construídos (mundo da cultura), continuaremos a tentar ensinar teoricamente, levando aos alunos a aprender um jogo de aplicação da teoria e não de aprendizagem teórica com a vida. E na prática, a teoria continuará a ser outra. Literalmente. E sem querer deixar de repetir o clichê.

Não se trata de negar as teorias, mas de andarmos por outro patamar. Sabemos do seu valor, mas não sem deixar de escutar o diálogo com a vida real que acontece na escola, entre as pessoas reais que ali se relacionam. Embora planejemos as aulas segundo o conhecimento teórico que nos forma, nossa relação com nossos estudantes é real e altera as teorias na mesma medida em que nosso contato com os outros nos altera.

Viver o ato como acontecimento, permite a uma professora se surpreender quando a flecha do tempo lhe atinge, se mobilizar com a força do riso para a solução de um impasse didático, com a alteração na relação dos estudantes para escutarem-se e às suas músicas e ver seus alunos de microfone na mão numa Mesa Redonda, entre cientistas, professoras, doutoras, dizendo de sua experiência de conhecimento ético.

REFERÊNCIAS

BACHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Identità, singolarità, responsabilità. In: PONZIO, Augusto (org). Athanor: Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura. Bari, Itália, 2009. La trappola mortale dell'identità. Anno XX, nuova serie, n. 13.



CAPA



SUMÁRIO

- BACHTIN, Mikhail M; VOLOŠINOV, Valentin N. La parola nella vita e nella poesia. Introduzione ai problemi della poetica sociologica. Lecce: Pensa MultiMedia, 2011.
- _____; _____. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: Prefácio: Roman Jacobson. São Paulo: Hucitec, 12ª edição, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance I – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.
- _____. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Para uma filosofia do ato responsável. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello.
- BENSE, Max. Pequena Estética. Org. Haroldo de Campos. Tradução J. Guinsburg e Ingrid Doumieu Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 22-06-2013.
- ELLIOTT, David. J. Music matters: a new philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro&João, 2010.
- LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MEDVIÉDEV, Pavel Nicolaievitch. O método formal nos estudos literários. São Paulo: Contexto, 2012.
- PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes. 4ª edição, 2010.
- PETRILLI, Susan. Percursi di semiotica. Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2007.
- PONZIO, Augusto. Interpretazione e scrittura. Scienza dei segni ed scendenza letteraria. Lecce, Itália: Pensa MultiMedia Editore, 2011.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. Da busca de ser professor – encontros e desencontros. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.
- _____; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. EntreVer, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011
- _____; CUNHA, Renata Barrichelo. Orgs. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.
- SEBEOK, Thomas. The play of musement. Bloomington: Indiana University Press, 1981.
- SERODIO, Liana Arrais. Composição musical como atividade didática: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético. Simpósio de estética e filosofia da música Anais do SEFIM/UFGRS. Porto Alegre, 17 e 18 de outubro de 2013, p.721-736. Disponível: http://www.ufrgs.br/esteticaefilosofiadamusica/AnaisSEFIM_2013UFGRS.pdf
- SCHÖNBERG, Arnold. Stile and idea: selected writings of Arnold Schönberg. Editado por Leonard Stein. Traduzido do alemão para o inglês por Leo Black. [1909, (1975)]. Belmont: Belmont Music Publishers, 1984.
- SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

É preciso conversar sobre nós – a formação ética na escola

Vanessa França Simas
simasvanessa@yahoo.com.br
PM Paulínia/ GEPEC-FE-UNICAMP

Resumo: Ao entender ética como o conjunto de ações humanas, as relações que as pessoas estabelecem entre elas e a cultura no mundo, que vão dialogicamente constituindo o mundo e este, por sua vez, constituindo os sujeitos e as relações; compreendo que a formação ética se dá ao viver, vivendo. Assim, ao pensar em formação ética na escola, pergunto-me: é necessário delimitar um espaço e um tempo para se ensinar ética? A todo momento deveria ocorrer a formação ética. O diálogo sobre a vida, as relações e os acontecimentos, o ensino de valores morais, deveria ocorrer sempre, a partir de nossas ações. Contudo, pensando no coletivo que é uma turma em uma escola, sabendo que esse coletivo tem questões que surgem ali, diria sim que é relevante delimitar espaço e tempo para que as questões do coletivo sejam refletidas e discutidas coletivamente. Dessa forma, este texto vem narrar como se deu esse movimento de pensar coletivamente as questões de uma turma pelos próprios sujeitos que compunham esse grupo – alunos de um terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Esse movimento se iniciou com a prática da realização do jornal de parede, proposto por Celéstine Freinet. Ademais, o que pensavam as crianças sobre esse momento e como foram mudando suas atitudes são aspectos que também serão desenvolvidos no texto.

Palavras-chave: formação ética; escuta; diálogo; jornal de parede; Pedagogia Freinet.

O que entendemos por ética

Antes que discorra sobre a experiência de possibilitar espaços e tempos no cotidiano escolar, de um terceiro ano do ensino fundamental, para a discussão de assuntos (conflitos, propostas, interesses, felicitações, críticas) daquele coletivo, julgo necessário situar a perspectiva da qual parto para pensar o mundo ético. Porém, antes mesmo disso, opto por situar algumas diferentes compreensões sobre ética.

Yves de La Taille (2010, pp. 108 e 109) faz um levantamento do que dizem sobre ética: o dicionário Houaiss entenderia por ética o “conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade” (Houaiss apud LA TAILLE, 2010, p. 108); Ricoeur diria que a ética é o que define a busca por uma vida realizada, uma vida boa; já, Kant, explicaria que enquanto a física seria a ciência das leis da natureza, a ética seria a ciência das leis da liberdade. E, Bakhtin reformula o conceito de Kant

a partir de duas teses essenciais: de um lado, a ideia de que o sujeito humano é marcado pela ausência de “álibi” na vida, isto é, de que cada sujeito humano deve responder por seus



CAPA



SUMÁRIO

atos, sem que haja uma justificativa a priori, de caráter geral para seus atos particulares, e, do outro, a ideia de que a entonação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos. (SOBRAL, 2010, p. 104)

Assim, de acordo com Bakhtin, o ato ético envolveria o conteúdo do ato, o processo do ato e a avaliação do ato segundo o agente (SOBRAL, 2010, p. 104).

A perspectiva aqui adotada é o ético considerado a partir da arquitetônica bakhtiniana, isto é, o conjunto de ações humanas, as relações que as pessoas estabelecem entre elas e a cultura no mundo, que vão dialogicamente constituindo o mundo e este, por sua vez, constituindo os sujeitos e as relações.

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (FREIRE, 1996, p. 33)

Dessa maneira, ética é o viver, “refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver” (GEGE, 2013, p. 43). Sendo, portanto, a todo momento, não há razões para delimitar espaço e tempo para tratar desse assunto, tampouco deixá-lo de fazer.

Cabe fazer a discussão sobre a vida à medida que ela transcorre, como seres dialógicos estamos sempre agindo em respostas a nós mesmos e aos outros. O mundo ético é o viver, é o viver e o agir sem alibi e, dentro deste mundo ético, o sujeito é responsável e responsivo pelos próprios atos. Isso não nos usurpa da discussão sobre valores morais, sobre o certo e o errado, sobre a avaliação que nós mesmos e os outros fazem de nossos atos. Quando se coloca a ética como algo que se situa fora da vida, como algo à parte, quando existe espaço e tempo delimitado para a discussão dos valores morais na escola, ao invés de discutir a vida à medida que ela ocorre, sempre que surgem os problemas, as dúvidas, os dilemas... quando isso ocorre, começa-se a desconsiderar o singular e a valorizar o que é generalizado.

Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância do conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio e idêntico a si mesmo; ao contrário quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade. A inclusão responsável na singularidade única reconhecida do ser-evento é o que constitui a verdade [pravda] da situação. (Bakhtin, 2010, pp. 94 e 95)

66

Não se pode tratar a vida e as relações como conteúdos vazios e idênticos a si mesmos, uma vez que a vida é



múltipla, é singular, é irrepetível. Assim sendo, não faz sentido pretender ensinar de maneira expositiva valores morais como: respeito, honestidade, altruísmo, entre outros, mas estes devem sim ser aprendidos a partir do exercício desses valores nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Uma aula expositiva sobre cooperação, por exemplo, seria muito menos válida do que propor aos alunos que realizem atividades nas quais precisem ajudar seus colegas; ou mostrar a necessidade de partilhar, do emprestar, do fazer junto; uma aula sobre respeito não seria tão importante como a valorização das pequenas atitudes cotidianas em que existe respeito mútuo, ou o colocar-se no lugar do outro quando desrespeitou algum colega por algum motivo e pensar no que fazer para reparar o dano. A vida deve ser discutida durante o seu transcorrer, no movimento, no percurso, e não apenas teoricamente.

No entanto, ao pensar em um coletivo, percebo como necessário garantir espaços e tempos para a discussão sobre as relações estabelecidas pelo grupo e os interesses coletivos. Afinal, quando se tem um coletivo de vinte e cinco, trinta crianças, há também questões provenientes desse coletivo, propostas para esse coletivo, conflitos e felicitações do grupo, e não apenas questões individuais ou que dizem respeito a poucas pessoas.

Dessa maneira, não somente quando ocorrem os acontecimentos, mas também em momentos pré-determinados, é relevante a discussão sobre as relações. Isso porque, quando se pretende que uma turma de uma escola venha a ser um coletivo de fato, é preciso oportunidades nas quais todos exponham suas opiniões sobre temas e questões comuns e, juntos, se posicionem, proponham mudanças, decidam alguns combinados etc. Assim como questões coletivas surgem no viver de um grupo, discussões e combinados devem também ser acordados coletivamente, por meio do diálogo sobre aquele viver compartilhado. Veja bem, quando digo em delimitar espaços e tempos para a discussão coletiva, não me refiro a aulas teóricas, mas sim a momentos em que experienciem discussões sobre eles próprios, construindo argumentos, acordando, expondo seus sentimentos e realizando a prática de uma reflexão. Afinal,

Ninguém pode comer por nós; ninguém pode substituir-nos na necessária experiência que termina pelo andar a pé ou de bicicleta. Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois, quando crianças, não jogaram sua parte de pedras nos lagos. (FREINET, 2004, p. 38)

O espaço-tempo garantido para a discussão coletiva: o jornal de parede

Pensando nessa necessidade antes anunciada, de garantir espaços e tempos para a discussão de questões que surgem dentro de um coletivo, desenvolvemos, num terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, o jornal de parede, proposto por Célestin Freinet (2001). C.I., aluna desse terceiro ano, no qual desenvolvíamos o jornal de parede, tão bem explica o que vem a ser este instrumento:

67



CAPA



SUMÁRIO

Jornal de parede é um papel onde se tem quatro envelopes escrito eu felicito, eu critico, eu quero saber e eu proponho nesses envelopes as crianças da turma podem colocar um papel escrito se não gostou de algo que aconteceu com ela no caso (eu critico), se quer saber de algo sobre o mundo no caso (eu quero saber), se quiser dar um palpite para melhorar a classe nesse caso (eu proponho) e se a pessoa gostou de algo na escola ou na classe ou no recreio escreve no papel e coloca no (eu felicito).

No final da semana ou seja (sexta-feira) fazemos uma roda com as carteiras, a professora pega o jornal de parede tiramos os papeltinhos dos envelopes eu felicito, eu critico, eu quero saber e eu proponho, separamos, fazemos uma rotação para ver qual começa e começamos a resolver os problemas de forma coletiva.

As crianças depositam os papéis com as críticas, as propostas, as felicitações e o que querem saber nos envelopes quando necessitam. Não existe hora ou dia certo para escrever algo e colocar no jornal de parede. Existe necessidade de se expressar e é quando ocorre essa necessidade que se escreve algo para compor o jornal de parede. É quando aparece: “Eu critico o R. que me acusou de algo que não fiz”, “Eu proponho que tenha parque todos os dias”, “Eu quero saber como nascem as baleias”, “Eu felicito a A. que me emprestou o material que precisei” etc. E, assim, as crianças denunciam o que está errado, reconhecem atitudes boas e se posicionam em relação a momentos, dinâmicas, propostas que querem mudar e/ou saber. “Esse jornal deve sintetizar o conjunto das reações infantis diante do funcionamento sempre imperfeito do organismo escola” (FREINET, 2001, p. 74).

Apesar de haver críticas, não há brigas ou ofensas

as próprias condições desse exame coletivo excluem quaisquer tendências à maledicência, à calúnia, à maldade mesquinha. Porque a má intenção logo seria desmascarada e ridicularizada. Após uma curta prática – que durará, naturalmente, o tempo de purgar a classe dos hábitos de passividade, de obediência estrita e de coleguismo hipócrita, até então vigentes –, as crianças dão prova, essa autocrítica, de uma lealdade e, sobretudo, de uma coragem surpreendentes. (FREINET, 2001, p. 75)

Ao enxergar de si mesmo o que antes não via, o que só foi possível ver com a ajuda do outro, o estudante não se revolta contra aquele que o criticou, mas percebe o que de suas atitudes deve mudar e a turma, inclusive este, ajudam a vislumbrar maneiras de mudar. Não somente ajudam quem foi criticado a vislumbrar formas de mudar, mas a todos. Isso porque algo pode ter acontecido com uma, duas ou três crianças, mas são questões que podem ocorrer com todos e questões que estão presentes no cotidiano, pertencentes a todos, portanto, necessárias de serem pensadas e repensadas pelo coletivo.

Nessa dinâmica, as crianças conversavam sobre as atitudes mencionadas no jornal e as propostas e, expondo seus sentimentos e argumentos, acordavam o que deveria ser mudado ou feito para que as atitudes fossem positivas. Freire dizia que “é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39) e isso o jornal de parede potencializa. Ao colocarem seus sentimentos e desejos de mudanças em pauta, colocam questões para serem discutidas, pensadas por todos. Dessa forma, ao pensar sobre as ações anteriores de maneira coletiva, vão esboçando novos caminhos para traçar no futuro, buscando melhorar as próximas práticas, o viver coletivamente.

Após a discussão, quando colocavam os sentimentos, os argumentos, as possibilidades de mudanças; quando negociavam e chegavam a um combinado bom para todos, registrava-se o que estava em pauta, a discussão e o fechamento de cada discussão, isto é, o que foi decidido, no livro da vida. O livro da vida, instrumento da Pedagogia Freinet, é um caderno no qual são registrados momentos vividos pela turma, não apenas momentos, mas o que faziam nas aulas. Registra-se o que se vive, o que se discute, o que se produz enquanto turma. Os registros do jornal de parede também eram feitos por nós neste caderno.

Além de expressar-se, colocar-se no lugar do outro, argumentar, negociar e chegar a um combinado, é necessário garantir o registro desse processo. H.L., aluno deste terceiro ano, quando questionado sobre o que significava para ele o livro da vida, ensina: “o livro da vida para mim é uma coisa que a gente pode salvar o momento e garantir aquilo para a gente continuar mudando as nossas atitudes”, explicando que caso houvesse necessidade de conferir o que foi acordado por todos ou o que ocorreu, ali estaria garantido o registro.

Sentidos atribuídos pelas crianças ao jornal de parede

A prática do jornal de parede possibilitou com que as crianças aprendessem a se colocar no lugar do outro, a argumentar, a acordar, a escutar seus colegas, a elaborar combinados e dinâmicas coletivamente.

M.L. explica: “o jornal de parede me ajudou a aprender a escutar, porque para chegar em uma conclusão precisava escutar todos”. Aprende-se a escutar não no sentido de ouvir e obedecer, e sim “no sentido de saber compreender e responder, mas, sobretudo, no sentido de dar tempo ao outro, o outro de si e o outro por si” (PONZIO, 2010, p. 135). Ou seja, “escutar como não indiferença, pela alteridade da palavra, como abertura a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 49).

O jornal de parede desde o princípio é um momento de escuta: quando se compartilha o registro em um dos envelopes já se sabe que sua expressão será escutada por todos, já se sabe que haverá uma resposta ao que foi compartilhado, já se sabe que se tem esse tempo para expressar-se e que dará tempo para o outro (que escuta) compreender, receber essa palavra e pensar sobre ela, iniciando um diálogo sobre o que foi colocado em pauta.

É essa escuta, aprendida ainda nesse exercício, que também possibilita com que as relações (sempre dialó-



CAPA



SUMÁRIO

gicas segundo Bakhtin) sejam potencializadas para que esses diálogos ocorram de maneira a considerar cada vez mais o outro enquanto tal. A escuta possibilita ver o outro, colocar-se no lugar do outro, ver o que ainda não tinha percebido de si mesmo e das relações estabelecidas na escola – possível de notar porque o outro lhe possibilitou esse excedente de visão (Bakhtin, 2010) – e isso potencializa o diálogo, um diálogo cada vez mais alteritário.

Nesse movimento de escutar e dialogar, as crianças começaram a perceber que os conflitos se solucionam através do diálogo; que felicitar é mostrar ao outro o que é interessante de continuar acontecendo, é gratificante, é reconhecer; perceberam que a maneira como ocorrem determinadas situações na aula pode ser mudada e isso deve ser acordado coletivamente, para que a mudança seja boa para o coletivo e não somente para um pequeno grupo; e, ainda, que todos têm curiosidades que podem ser investigadas no trabalho escolar. Perceberam que todas essas questões, que depositavam no jornal de parede, só tinham um espaço naquela turma devido ao diálogo que era garantido quando abriam o jornal de parede quinzenalmente. Era, portanto, o ato de dialogar que possibilitava movimentos outros no cotidiano daquela turma. Mostram isso quando exaltam a importância do diálogo para explicar o que é o jornal de parede:

- O jornal de parede é ajudar a gente a melhorar a educação, aprendendo a respeitar todo mundo (...) conversamos e chegamos a um acordo. (P. E.)
- (...) a gente resolve as coisas sem bater e xingar. Não pode falar na hora que a pessoa está lendo, falando. Ajuda a ver as coisas certas conversando. (K. A.)
- (...) Tira os papéis, mostra para todo mundo e conversa. A gente fica discutindo e resolve tudo. (O.R.)
- (...) se alguém critica uma pessoa a professora faz tipo uma reunião, ela faz a roda e a gente resolve as coisas (...) quando a gente faz uma reunião a gente resolve conversando sobre o que tinha dentro do envelope. (N. A.)

É para falar com as pessoas para ajudar. (M.A.)

Ao escutar as críticas e as felicitações, as crianças conseguem se colocar no lugar do outro e, fazendo isso, não ficam apenas acusando ou se defendendo. Ao escutarem, têm acesso ao excedente de visão¹ (Bakhtin, 2010) que os outros têm delas mesmas E, percebendo o que sozinhas não conseguiam, não ficam se defendendo de uma crítica, por exemplo, mas iniciam um movimento de refletir sobre como fazer para que atitudes como as que foram criticadas não ocorram mais e como fazer para que as que foram felicitadas aconteçam com maior frequência. R.Y., quando é criticado por ter acusado duas de suas colegas de terem pegado seu boné (sendo que elas não tinham pegado), após expor sobre como se sentia quando seus colegas pegavam seus pertences, inicia uma reflexão sobre como evitar a atitude de acusar os outros (questão que estava em pauta no momento) e, ele mesmo, que havia sido criticado, traz à tona a importância de conversar com os colegas ao invés de acusá-los.

Outro aspecto importante é que quando questionados sobre por que teria a professora proposto a prática do jornal de parede, K.A. responde “Acho que ela fez para resolver os problemas de uma maneira mais divertida” E quando pergunto o que fazia essa maneira ser mais divertida, responde “porque a gente resolve conversando”. K. A.

1 - Excedente de visão é o que o outro enxerga de mim que eu mesmo não enxergo. Como está em uma posição exterior o outro vê de mim o que não vejo, por exemplo: meu rosto, como está meu cabelo etc. Essa visão que eu não tenho me pode ser possibilitada somente pelo outro.

mostra a importância de momentos nos quais possam se expressar e dialogar. Os conflitos não eram mais resolvidos pela professora, mas pelo coletivo. Não há uma postura arbitrária em que as crianças obedecem sem nem saber direito o porquê, há argumentos que são construídos pelas crianças a fim de chegar a um consenso sobre qual a maneira mais apropriada para resolver o que está em pauta.

Já, L.Y., ao responder a mesma pergunta, diz “Eu acho que ela colocou porque dá muita briga e em vez de estar discutindo pega um papelzinho, escreve e coloca no jornal de parede e depois a turma e a professora resolve”. L.Y. tem razão quando supõe que eu propunha o jornal de parede para, também, não precisar, a toda hora, ficar resolvendo brigas. Obviamente existem situações que devem ter uma mediação logo que acontecem, no entanto, muitas não necessitam de uma mediação imediata. Ao colocar o que desejam e quando desejam no jornal de parede, as crianças não ficam sempre reclamando de seus colegas, pois terão oportunidades para se expressar quanto ao que sentiram nas situações que depositaram no jornal de parede. Assim, as atitudes não são discutidas brevemente, somente para sanar um problema momentâneo, mas sim com maior profundidade e por todos, visando mudar ainda as próximas atitudes.

Além disso, após um tempo, percebi que a quantidade de críticas que chegavam ao jornal de parede diminuiu consideravelmente e a quantidade de felicitações, propostas e “quero saber” aumentou. Com a mediação constante nas reuniões do jornal de parede, as crianças foram aprendendo a resolver seus conflitos dialogando e, assim, começaram a resolver conforme eles ocorriam, sem requerer a minha mediação para isso. Foram conquistando uma autonomia. Vale ressaltar que a causa dessa diminuição da quantidade de críticas não se deu somente pela autonomia que foram adquirindo para resolver os conflitos; mas, também, porque as próprias situações de conflitos começaram a diminuir, já que refletíamos e discutíamos sempre sobre nossas atitudes. Isso possibilitou com que os alunos se tornassem mais reflexivos e mudassem muitas atitudes que antes eram negativas.

Outra importante contribuição é a que traz L.Z. ao escrever “Todo mundo melhora e a professora também sabe como nós estamos trabalhando e agindo”. Essa criança teve uma percepção importante: ao escrever e depositar seu escrito no jornal de parede a criança evidencia coisas para a professora que, se não houvesse essa situação, poderiam não ter sido evidenciadas e/ou percebidas. Isto é, no cotidiano escolar ocorrem muitos acontecimentos que escapam do olhar e da escuta do docente. Não é possível captar o que todos fazem e como trabalham a cada instante. Assim, quando se colocam em relação a algo, utilizando o jornal de parede para isso, muitas vezes eu acabava descobrindo coisas que não sabia que ocorreram. Isso possibilitava com que fosse, cada vez mais, conhecendo melhor a turma enquanto coletivo e, ainda, cada um enquanto sujeito.

E, ademais, A.N. nos brinda ao escrever que esse momento “É para aprender com todo mundo da sala”. Talvez A.N. tenha percebido que o mais importante de delimitar espaços e tempos para a discussão sobre as relações que vamos estabelecendo uns com os outros e sobre as questões do grupo, é que ao dialogar sobre o coletivo, coletivamente, aprendemos com todos. Quando se permite escutar o outro e se escutar, enxerga-se o que antes não se via das relações, de si, do outro, do grupo; e isso potencializa o diálogo. O desenvolvimento de uma escuta sensível para os seus pares possibilita com que a criança se coloque em um outro lugar, veja de si e perceba os sentimentos dos outros também.

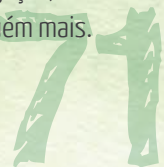
A responsabilidade do ato é sobretudo responsabilidade pelos outros, e a unicidade do eu é a não delegação de tal responsabilidade, o não poder ser substituído nesta, até abnegação, até substituir o outro – ele, o insubstituível, apenas ele, do seu lugar pode fazê-lo, ninguém mais. (PONZIO, 2010, p. 36)



CAPA



SUMÁRIO



Ao perceber como se sente o outro, ao enxergar de si ouvindo o outro, ao dialogar sobre as relações e os acontecimentos que ocorrem no grupo, o estudante vai se dando conta de que é o único responsável por seus atos e, portanto, a partir da reflexão sobre si começa a mudar as atitudes que não eram boas e a expor seus argumentos quando julga necessário. Ademais, ao argumentarem sobre o que estão descontentes e propor mudanças/ inovações/ temas ao coletivo, e dialogarem, chegando a um combinado melhor para o grupo, estão decidindo assuntos das relações e do cotidiano escolar democraticamente.

Paulo Freire já ensinava que

Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser com uma paciência bem comportada, mas com povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico. (FREIRE, 2008, p.117)

Nessa discussão coletiva, os estudantes vão desenvolvendo uma consciência crítica. É necessário que questionem, que não aceitem sem entender, que exponham suas opiniões, que negociem. É preciso que vivam em um ambiente democrático para que possam lutar pela democracia. E essa consciência crítica vai se desenvolvendo assim, ao questionarem, ao serem questionados e ao refletirem sobre si e o coletivo.

Essa reflexão sobre si mesmo e sobre as relações vai possibilitando a construção de uma autonomia. A. N. tem razão: a partir do momento que as crianças dialogam sobre as suas questões, elas vão percebendo o que antes não percebiam, vão vislumbrando outros horizontes de possibilidades, vão negociando combinados através dos argumentos que expõem e, assim, por meio da prática coletiva de uma escuta sensível e uma reflexão sobre si, aprendem com todo o grupo. Dessa maneira, se extrapola o campo teórico expositivo, já que se aprende na e pela experiência de viver, fazer, sentir e expor-se. A formação ética, portanto, ocorre também com todo mundo da sala em espaços e tempos já determinados para a discussão coletiva e, ademais, durante todo o viver compartilhado. Juntos aprendemos e ensinamos através desse viver cada vez mais sensível.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fortes, 2010.
- FREINET, C.. Para uma escola do povo: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREINET, C.. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- GEGE. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- LA TAILLE, Y.. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Vol. 26n, n. especial, pp. 105-114, 2010.
- PONZIO, A. Procurando uma palavra outra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SOBRAL, A. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

A roda de conversa

Patricia Sanches Bodine¹
cadipa3@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Resumo: A proposta deste texto é relatar a trajetória vivida durante minha vida profissional com as crianças de educação infantil no momento da roda de conversa e o significado outro da constituição deste momento. Apresento como a prática reflexiva de uma professora está em profunda relação com suas crianças. Na construção metodológica baseada na Pedagogia Freinet, discuto a importância da roda de conversa como possibilidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico da sala de aula. Trata-se de um relato de experiência com crianças do Agrupamento III (3 anos e meio a 5 anos e 11 meses), da Rede Municipal de Educação de Campinas, na Educação Infantil.

Palavras-chave: pedagogia Freinet; roda de conversa; trabalho coletivo.

Introdução

A roda de conversa é uma prática existente em muitas salas de aula nos dias de hoje. Pretendo construir um diálogo que apresente a construção de um olhar outro para esta prática que me oportunizou vivenciar experiências mais significativas das práticas docentes. Trata-se de um olhar mais sensível, acolhedor e comprometido que tem trazido significados outros para mim e para a turma da educação infantil na rede municipal de educação de Campinas onde tenho trabalhado nestes últimos anos. Descobrimos a importância não só da roda inicial, mas também da organização da roda final como forma de avaliar o cotidiano da sala de aula e ressignificar as relações e aprendizagens coletivas que ali acontecem.

Tateios, reflexões e surpresas!

Larossa nos ensina que “A experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2014). Retomo este autor, pois com ele consigo expressar exatamente meu sentimento em relação às experiências que tenho vivido no interior da sala de aula e na escola de educação infantil onde atuo. Tenho vivenciado situações que tem me tocado profundamente e tem proporcionado um olhar outro para a prática da roda de conversa na educação infantil, e me levado a pensar sobre os sentimentos da experiência.

Sou professora de educação infantil há 29 anos e tenho, atualmente, uma turma de Agrupamento III na Prefeitura Municipal de Campinas com crianças de 3 a 5 anos.

1 - Formada em Pedagogia; especialização em Psicopedagogia; professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas, na EMEI Dr. Tancredo de Almeida Neves, professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC).



CAPA



SUMÁRIO

Há mais ou menos três anos venho tateando com minhas crianças o trabalho com a Pedagogia Freinet. Conhecer o trabalho de Célestin Freinet provocou em mim uma transformação, não só em meu trabalho como um todo, mas em minha postura enquanto educadora e enquanto pessoa.

Esta é uma pedagogia que se apoia na vida cooperativa onde todos são responsáveis pela vida que entra na sala de aula. Este é um dos princípios que permitem que a criança possa se tornar menos dependente do adulto, ouvir as crianças, dividir responsabilidades, considerar e atuar em grupo têm me proporcionado momentos muito ricos me levando a compartilhar os caminhos que tenho percorrido.

A roda da conversa é uma prática existente em minhas turmas há mais ou menos 20 anos e que foi sendo modificada ao longo destes anos e apresentando para mim um significado outro, mais recentemente, a partir dos estudos que tenho feito.

Inicialmente não sabia muito o que fazer neste momento, ouvia amigas contando como eram suas rodas e comecei a fazer igual; me parecia um momento de acolhimento onde fazíamos a contagem das crianças, a data do dia e também um momento onde podíamos cantar, e catávamos muito - minhas turmas sempre foram conhecida pelo grande repertório musical.

Com o tempo esta roda passou a ser, além do momento de cantar, um espaço onde podíamos falar sobre vários assuntos, as crianças relatavam acontecimentos, eu organizava projetos, trazia pesquisas e curiosidades, porém ainda era um espaço onde eu era a principal condutora.

Esta roda foi passando por mudanças no decorrer do tempo e começou a ter um significado outro para mim.

Hoje temos duas rodas, uma no início do dia onde as crianças contam novidades, contamos histórias, organizamos o nosso dia e os projetos que estão sendo desenvolvidos e outra no final que tem se constituído o momento mais importante do dia e que foi se construindo a partir de uma grande mudança em minha postura, a de ouvir as crianças e a partir da escuta, encaminhar formas de solucionar as dificuldades do grupo. É a roda final que pretendo apresentar nesse trabalho.

Em 2013, estava em um curso da professora Lucianna Magri de Mello Munhoz sobre a pedagogia Freinet. Esta foi uma formação oferecida pela Prefeitura Municipal de Campinas no Centro de Formação e Tecnologias Pedagógicas (CEFORTEPE²). Em um dos encontros, estávamos conversando sobre a elaboração dos combinados junto às turmas de crianças, quando a professora-formadora afirmou: “É preciso primeiro que o problema apareça para depois ele ser discutido e virar um combinado”. Esta afirmação mexeu profundamente comigo; pensei: - Preciso de 27 anos de profissão para eu ouvir algo tão óbvio?!

As regras da minha turma sempre eram elaboradas na roda logo nas primeiras semanas do ano e acabavam na parede como uma simples lista de palavras onde EU é quem decidia quais eram os combinados que deveriam ter.

Neste dia eu fui embora do curso com a certeza que eu precisaria mudar tudo, só não sabia muito como fazer.

Em uma das atividades propostas nesse curso fomos conhecer a sala de uma professora de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas, a professora Laís Rechineli, que nos mostrou o jornal de

2 - É um centro de formação continuada de professores, especialistas em educação, agentes de apoio e monitores de educação infantil, do ensino público municipal de Campinas, vinculado ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação.

parede que desenvolvia com a turma em que lecionava. O Jornal de Parede é uma das metodologias de trabalho da Pedagogia Freinet.

Neste Jornal de Parede haviam bolsos escritos: EU CRITICO, EU SUGIRO, EU FELICITO. As crianças que queriam, faziam desenhos sobre o que tinham gostado ou não e sugestões para colocar dentro dos bolsos. Essas sugestões e desenhos eram compartilhados com o grupo ao final do dia ou da semana e, se necessário, as crianças discutiam sobre o que havia sido socializado pelos colegas e, chegava-se a uma solução caso fosse um problema.

Achei interessante este trabalho, pois não havia a imposição da professora na solução dos problemas; as crianças expressavam seus sentimentos sobre o que tinham ouvido, sugeriam soluções e a professora mediava este momento. Ao final chegava-se a um acordo. Novamente fui para casa cheia de vontade de mudar tudo, porém pensava não conseguir conduzir este momento de forma que tivesse um significado para as crianças, mas mesmo assim me propus a arriscar.

Iniciei o ano de 2014 com a ideia de construir os combinados com as crianças a partir dos problemas que fossem surgindo no cotidiano. Introduzi a roda de conversa no final para avaliarmos o dia, com base no jornal de parede, mas seria uma avaliação oral. Pensei que seria mais fácil para esta idade que eles pudessem falar do que desenhar.

O ano começou e logo de cara surgiu o problema com as canetinhas que começaram a aparecer diariamente sem tampa e sem a ponta, pois eles batiam no papel sobre a superfície dura da mesa e as afundava.

Pensei que seria por aí o início da construção dos combinados, mas algumas perguntas passavam pela minha cabeça: Como conduzir o momento de discussão do problema? De que forma posso contribuir para que o diálogo com as crianças chegassem a uma solução? Como fazer para que esta solução não se tornasse apenas um monte de palavras sem significado?

Levei o problema para a roda para conversarmos, fui fazendo alguns questionamentos com as crianças: O que aconteceria se as canetas ficassem sempre destampadas? Se as canetas ficassem sem as pontas como eles fariam para desenhar?

Após algumas conversas as crianças chegaram à conclusão de que as canetas não poderiam ficar sem a tampa e que eles não deveriam bater no papel sobre a mesa, pois do contrário não teriam mais a canetinha para seus desenhos. Quando eles foram embora pensei que os combinados deveriam também ter uma forma visual e escrita, para que pudessem compreender por meio de símbolos e imagens o que tínhamos conversado. Mas como construir este recurso visual sobre o que havíamos combinado?

Foi quando surgiu a ideia de tirar fotos. Mas faltava alguma coisa. Tive a ideia de apresentar o símbolo do facebook de curtir .

Peguei a foto que havia tirado e montei um pequeno cartaz com o combinado.

No dia seguinte comecei a roda assim:

- Pessoal, vocês sabem o que quer dizer esta mãozinha assim? Mostrei pra eles o símbolo do facebook.

Na hora um aluno respondeu:

- Tem no face da minha mãe!



CAPA



SUMÁRIO

75

- E o que quer dizer?

- Que é legal! Alguns responderam.

- E se eu virar a mão assim? O que quer dizer? Virei a figura com o polegar pra baixo.

Alguns disseram:

- Que não é legal!

- Bom, os nossos combinados poderão ser assim, o que for legal terá o polegar para cima e o que não for legal terá o polegar para baixo e tudo o que for combinado será discutido na roda. As crianças aceitaram a sugestão de imediato.

Então mostrei para eles o combinado das canetas que havíamos construído.

A partir deste momento percebi que este era o caminho, pois não tive problema com as canetas, as crianças cobravam este combinado uns dos outros, chamavam a atenção quando alguém batia a caneta no papel ou deixava destampada.

Os combinados seguintes foram montados a partir dos problemas que iam surgindo e discutidos na roda final. E esta frase “foi legal” e “não foi legal” começou a ser dita por eles quando iniciávamos a avaliação do dia. E eles, durante a roda, faziam questão de levantar para mostrar aos colegas o que havia sido combinado.

O mais interessante foi que o ano passado surgiram muitos problemas para serem discutidos e construímos muitos combinados. Este ano, 2015, o grupo permaneceu o mesmo, apenas alguns novos alunos chegaram à turma, e rapidamente entenderam a dinâmica deste momento. Hoje a quantidade de combinados é significativamente menor que do ano de 2014. Penso que isto ocorreu porque as crianças que continuaram desde o ano passado já sabiam dos nossos combinados e foram conversando com as crianças e os problemas foram sendo solucionados de forma bastante tranquilas.

Um aluno disse pra mim outro dia:

- Patrícia, você lembra quantos combinados que tinha o ano passado? Este ano só tem um pouquinho!

Hoje a roda final é o momento onde avaliamos como foi nosso dia. As crianças dizem o que foi e o que não foi legal durante o tempo que ficamos juntos e os problemas são discutidos em grupo. As crianças sugerem soluções, conversam com os colegas e surgem combinados.

A roda final tem sido o momento muito sério do dia e o que é conversado é levado com muita seriedade pelo grupo.

Quando eu era a única a falar para as crianças sobre os problemas, estes não se resolviam e hoje é diferente. As crianças cobram dos colegas a partir dos combinados já existentes, levam a sério este momento, sugerem até sanções e o meu papel é de mediar este momento; conduzir e até levar o grupo a refletir sobre alguma sanção que não serão possíveis ou que não são corretas, já que os direitos das crianças devem ser preservados.

Quero compartilhar, ainda, com vocês duas histórias que vivi neste momento de avaliação, que tem se constituído em minhas reflexões, como experiência.

Quando Margarida chegou à escola, gritava e se jogava no chão a cada vez que era contrariada e esta atitude

foi leva à roda pelas crianças algumas vezes.

Um dia, Margarida foi até a cozinha para ver o que havia de lanche. Quando voltou disse para as crianças:

– Pessoal, o lanche de hoje é cereal, leite e banana!

Olhou prá mim e falou:

- Patrícia, eu não gosto do lanche de hoje!

- Tudo bem, eu não vou obrigar você comer!

Na hora do lanche ela começou a chorar.

– Eu, estou com fome!

– Margarida, Você pode comer o cereal sem leite, tomar só o leite ou comer a banana!

– Mas eu não gosto, quero biscoito!

- Hoje não tem biscoito!

– Mas eu quero! E se jogou no chão.

– Margarida, não é legal o que você está fazendo, vamos ficar cansados de ouvir seus gritos (aponte para as crianças que neste momento já tapavam os ouvidos com as mãos)! Não vai adiantar, este é o lanche de hoje!

Ela estava realmente nervosa e bateu no colega que estava sentada ao seu lado. Mudei-a de mesa e ela se jogou no chão novamente. Eu a observava a distância.

Passado um tempo, Margarida levantou já sem chorar e veio até mim.

– Patrícia, você me arruma um copo?

– Arrumo!

– Você me dá um pouco de leite e um pouco de cereal?

– Dou!

E assim acabou o lanche com ela experimentando o que havia dito que não gostava. Quando organizamos a roda final me surpreendi com Margarida, que sem timidez, levantou a mão e disse:

– Patrícia, eu tenho duas coisas prá falar, uma que foi legal e uma que não foi legal! Não foi legal a birra que eu fiz na hora do lanche e foi legal que eu experimentei o cereal com leite depois!

Esta atitude de Margarida me surpreendeu, pois ela conseguiu fazer uma autoavaliação, pensou sobre a sua atitude e reconheceu que poderia ter outro comportamento frente ao lanche que nunca provara. Desde esse dia Margarida deixou as birras de lado e passou a procurar outras formas para se relacionar diante das situações desconhecidas.

Uma outra situação que vivenciei foi com o Vitorino.

Vitorino foi uma das crianças que entrou na turma neste ano e é uma criança muito especial. Ele é um aluno



CAPA



SUMÁRIO

cadeirante e que sua única comunicação com as pessoas é através do olhar. Ele olha para as coisas que quer fazer ou escolher, porém é preciso muita calma para que ele faça suas escolhas.

Um dia Vitorino chegou à escola sorrindo muito e olhando para todas as coisas dentro da sala; parecia que estava descobrindo os objetos da sala naquele dia.

Ao conversar com sua mãe, ela relatou que a médica havia trocado o medicamento há dois dias e que este estava apresentando uma melhora significativa em Vitorino.

Naquele dia propus para ele de fazermos uma pintura e eu e outra criança ficamos na frente de seus olhos mostrando as cores para ele:

- Vitorino, você quer usar esta cor ou esta outra cor?

Ele não olhava para nós e sim em direção a um dos ateliês da sala de aula, o Ateliê de Casinha de Bonecas. Insistíamos eu e sua coleguinha.

- Vitorino, mostra pra Patrícia qual cor você quer usar primeiro esta ou esta?

Sem sucesso Vitorino continuava a olhar pra casinha.

- Ih, hoje ele quer brincar na casinha e não pintar!

Desisti de pintar com ele e o colocamos na casinha. Era nítida a alegria dele e das crianças; foi filho de todos, lavaram sua cabeça, deram comidinhas e por aí foi a brincadeira.

No final do dia durante a roda final, ele começou a olhar em direção a casinha e emitia um som, de novo e de novo. Uma criança vira pra mim e pergunta:

- Patrícia, por que ele está fazendo este barulho?

Na hora me lembrei do que havia acontecido durante o horário dos ateliês. Perguntei as crianças:

- Turma, olhem para Vitorino! Pra onde é que ele está olhando?

As crianças olharam e responderam:

- Pra casinha!

- Porque vocês acham que ele está olhando pra casinha?

Sem apresentar nenhuma dúvida uma criança fala:

- Por que ele foi pra casinha! Patrícia, ele está dizendo que foi legal ter ido brincar na casinha.

Este momento me emocionou profundamente, pois foi a primeira manifestação de Vitorino durante a roda de avaliação. Nunca sei se ele está entendendo o que está acontecendo nos momentos da sala de aula, mas neste dia tive a certeza que ele realmente sabia o que estava fazendo, e as crianças conseguiram entender o significado do seu olhar.

As experiências que tenho vivido com as crianças neste momento de roda, tomaram um significado outro a partir do momento que me deixei tocar por elas e que tem me transformado a partir da reflexão de minhas ações e das ações das crianças.

Enfim...

Entendo hoje, que a roda é muito mais que um acolhimento, é o momento onde a vida entra na sala de aula. A vida da sala já existe, mas ela começa a ser preenchida diariamente com todas as conversas, os problemas, os conflitos, as partilhas. O grupo formado por adultos e crianças vai se constituindo e os vínculos se fortalecendo.

Descobri que as crianças podem muito mais do que realmente acreditamos que elas consigam.

Como afirma Freinet, “as regras e leis são fruto da experiência, de outro modo não passam de fórmulas sem valor” (1989, pág. 89). Desta forma, temos aprendido pela experiência coletiva da sala de aula que os processos de conhecer e atuar no mundo estão transpassados pelas relações de afeto, confiança, aceitação do outro.

REFERÊNCIAS

FREINET, Célestin. Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996a; Lisboa: Editorial Presença, 1978.

FREINET, Celestin. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

ICEM. Dossiê Pedagógico. A Pedagogia Freinet na Educação Infantil hoje. ICEM Bélgica. Grupo Maternelle Liègeois. Tradução e edição Ruth Joffily.

ICEM. Dossiê Pedagógico. Pedagogia Freinet: uma abordagem inicial. Revista L'Éducateur. ICEM França, Set/1979 Tradução e edição Ruth Joffily.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos de experiência. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi

PORQUET, Madeleine. As técnicas Freinet na Educação Infantil. ICEM – França. Tradução e edição Ruth Joffily. Editions de L'École Moderne Française, 1964. Tradução e edição Ruth Joffily.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989



CAPA



SUMÁRIO

Escola de Educação Integral: cotidiano e desafios da formação no diálogo com o brincar

Maria Fernanda Pereira Buciano
mafebuciano@gmail.com
EMEF. Pe. Francisco Silva, SME – Campinas

Guilherme do Val Toledo Prado
gyptoledo@gmail.com
UNICAMP

Maria Sílvia P. de Moura Librandi da Rocha
silrocha@uol.com.br
PUC-Campinas

Resumo: A discussão da Educação Integral no contexto da escola brasileira acontece desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Desde aquele momento, muito se discutiu sobre a instalação da Escola de Educação Integral. O presente texto é fruto de um encontro entre a universidade e a escola, em que as dimensões do brincar e do educar dialogam na construção de uma experiência de Educação Integral em uma proposta construída por um grupo de educadores da Rede Municipal de Campinas. Retomando as bases de algumas propostas de Educação Integral, discutindo as dimensões do brincar em um contexto escolar e evidenciando a experiência vivida por educadores, esse texto pretende expor reflexões com o sentido de perspectivar novas e possíveis maneiras de construir a Educação Integral em suas relações com brincar e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: educação integral; infância; brincar; escola; formação de professores.

Chamando para Roda...

Este texto é fruto de encontro promovido pelo VII Seminário Fala OUTRA Escola, realizado em uma de suas Rodas-Universidade-Escola, em 2015. Narraremos aqui um pouco do que conseguimos partilhar e discutir nesta Roda.

A conversa que tivemos naquela manhã do dia 15 de julho, foi pautada em algumas concepções de Educação Integral, Infância, Brincar e Escola.

Breve contextualização da Escola de Tempo Integral e de Educação Integral no Brasil

No Brasil, a Escola de Tempo integral e de Educação Integral foi pensada majoritariamente a partir da corrente de pensamento educacional liberal denominada Escola Nova, a partir de 1920 em diante. Dentre os inúmeros

80



CAPA



SUMÁRIO

educadores brasileiros que trouxeram para o país o ideário escolanovista, preponderantemente norte-americano, destaca-se Anísio Teixeira (1900-1971), que procurou desenvolver as ideias de participação e colaboração da comunidade escolar no desenvolvimento de uma escola de tempo integral e de educação integral, como destaca Cavaliere (2004). Com o pensamento educacional fortemente marcado pelas ideias de John Dewey, Emile Durkheim e William Kilpatrick, Anísio Teixeira pensava que era necessário organizar o sistema educacional público com uma ampla oferta de ensino que estivesse articulado à vida, compreendendo a escola não só como divulgadora dos conhecimentos universais para a formação do cidadão como também uma formadora de hábitos cívicos e morais relevantes para a convivência social e participação igualitária em uma sociedade democrática.

a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994, p.162).

A primeira grande tentativa de implementar suas ideias, deu-se quando Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, por volta de 1950, implantou na cidade de São Salvador o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, formado por 4 escolas e uma escola-parque, que tinha como objetivo oferecer educação pública, gratuita e de qualidade a partir do ensino profissionalizante voltado para os anseios da comunidade, defendendo a experiência dos estudantes como base da organização curricular da escola. Uma preocupação importante do processo de trabalho pedagógico implantado no Centro Educacional era que os conteúdos escolares precisavam estar vinculados à projetos dos estudantes, sendo os professores aqueles que ofertariam modos de desenvolver a personalidade integral dos estudantes a partir de suas áreas de atuação. Para Anísio Teixeira, o estudo na escola de tempo integral demandaria o trabalho com a integralidade do estudante com o intuito dele resolver um problema ou executar um projeto no contexto da vida social em que está inserido.

Infelizmente, com o avanço do ideário reformista e o golpe de 1964, as propostas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, que tinha um caráter de inclusão das demandas sociais e da comunidade local em que estava instalado sofreu um grande revés. Os governantes estaduais que se seguiram e o próprio estado de exceção instituído pelo Golpe de 64 minaram a continuidade do projeto educacional proposto por Anísio Teixeira.

A ideia de uma Escola de Tempo Integral de Educação Integral vai ser retomada anos depois, com o advento da redemocratização no Brasil. Uma ousada proposta educacional do governo de estado do Rio de Janeiro, capitaneada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e o governador Leonel Brizola, instituíram os CIEPs - Centro Integrado de Educação Pública que ofertava além da educação escolar em uma jornada ampliada (das 8h as 17h), também atividades de caráter lúdico, acompanhamento médico e odontológico, estudos dirigidos, atividades físicas e culturais, oferecendo alimentação e cuidados por meio dos “pais sociais”, funcionários residentes no próprio estabelecimento.

Darcy Ribeiro, espelhado nas ideias de Anísio Teixeira, propôs os CIEPs com o objetivo de oferecer uma educação pública de qualidade que atendessem à integralidade do desenvolvimento humano, não só com um ensino de qualidade dos conteúdos escolares, mas fomentando também as manifestações culturais do povo brasileiro, que ele compreendia como importante elemento aglutinador da formação cultural dos cidadãos em uma sociedade redemocratizada, como indica Coelho (2000).

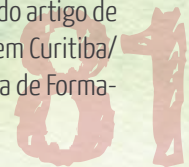
Outras propostas com esse caráter espalham-se no país a partir de 1985. Notadamente, a partir do artigo de Ferretti, Vianna e Souza (1991), podemos relembrar: Projeto de Educação Integrada em Período Integral, em Curitiba/PR, com a implementação das Escolas de Tempo Integral; no Estado de São Paulo, a instalação do Programa de Forma-



CAPA



SUMÁRIO



ção Integral da Criança (PROFIC); em Porto Alegre/RS, criação dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs). Infelizmente, cabe destacar que todos esses projetos, apesar dos avanços conseguidos em suas épocas, não foram avaliados e governos subsequentes, mesmo dos próprios partidos dos seus idealizadores, não deram continuidade à experiência de Escola de Tempo Integral e Educação Integral.

A partir da década de 1990, o então presidente Fernando Collor de Mello lança, em âmbito federal, o projeto “Minha Gente”, que previa atendimentos de saúde e educacionais e a implementação de 5 mil escolas de horário integral em todas as regiões do Brasil denominadas CIACs - Centro Integrado de Apoio à Criança. Com o impeachment do presidente em exercício, o presidente Itamar Franco, em 1993 lança o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (PRONAICA), apresentando nova versão do programa lançado na presidência anterior e instituindo a criação dos CAICs - Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente. A proposta dos CAICs era de buscar garantir à infância e adolescência os direitos fundamentais ao exercício da cidadania. O objetivo dos Centros era oferecer educação de qualidade em horário integral, atendendo a criança desde o berçário até a conclusão do ensino fundamental, dando suporte aos adolescentes com atividades físicas e culturais e desenvolvendo o espírito crítico e a autonomia para o exercício de participação democrática na comunidade do entorno da escola.

Como aconteceu com experiências anteriores das Escolas de Período Integral e Educação Integral, o projeto CAIC também não teve uma avaliação condizente no âmbito dos governos subsequentes. Hoje temos a permanência da estrutura arquitetônica dos edifícios construídos sem necessariamente um forte vínculo com uma proposta de Educação em Tempo Integral de Educação Integral.

Legislação da Escola de Tempo Integral e de Educação Integral.

A LDB 9394/1996, no artigo 34º, menciona o “tempo integral” como uma meta a ser construída ao longo de sua implementação:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Como podemos depreender, a LDB 9394/96 faz a indicação da ampliação da jornada em tempo integral, aludindo no artigo 87º, que a década da Educação, portanto até 2006, haveria a conjugação de esforços nacionais para a ampliação de ofertas escolares em jornada de tempo integral: “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Vale lembrar que a palavra “integral” na LDB 9394/96 também faz alusão à educação das crianças no artigo 29º, a saber: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento

82

integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e que foi modificada pela lei 12.796 de 2013, tendo a seguinte redação: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O que podemos perceber é que a LDB, que faz indicações sobre jornada de tempo integral, pouco associa à essa jornada o advento de uma Educação Integral.

No âmbito legal, pois, temos diversos e diferentes instâncias institucionais a indicar a necessidade da Escola de Tempo Integral de Educação Integral. A Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227 faz menção à Escola Integral; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990) faz menção à formação integral; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) faz menção tanto à Escola de Tempo Integral como a necessidade de uma Educação Integral; o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, transformado pela atual Lei nº 11.494, de 2007, que institui o FUNDEB também faz menção à necessidade de ofertar educação pública, de qualidade, em jornada ampliada numa perspectiva integral.

No entanto, é somente em 2007, ou seja, após um ano da data que finaliza a década da educação indicada na LDB 9394/96 que o Governo Federal promulgará a portaria interministerial nº17/2007, que tem por objetivo:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p.5)

Essa Portaria vai possibilitar que as escolas que aderissem ao Programa recebessem verbas complementares para constituir, no contraturno escolar, atividades pedagógicas com vistas à formação integral das crianças, jovens e adolescentes. Por ser uma ação fomentada pelos ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, as ações do Programa Mais Educação têm um caráter ampliado, não se restringindo somente ao âmbito escolar mas também a todos os equipamentos públicos que venham a colaborar no desenvolvimento de ações que visem o pleno desenvolvimento de seus participantes:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio,

83



CAPA



SUMÁRIO

projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada; VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007, p.5).

E esse Programa, a partir do Decreto nº 7.083/2010, mesmo chamando “Mais Educação”, vai compor as ações do Governo Federal na constituição da Escola de Tempo Integral e Educação Integral, conforme indicado:

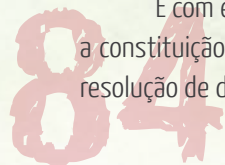
Art. 1o O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010b).

E com esse fomento dado aos Municípios e Estados que o Governo Federal, a partir de 2007, passa a induzir a constituição das Escolas de Tempo Integral de Educação Integral nestes entes federados. O próprio CNE/CEB em resolução de dezembro de 2010, vai indicar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos,



afirmadas pelo Ministério da Educação, relativas à ampliação da jornada de 4 horas para 7 horas numa perspectiva de ampliação de tempos e espaços, além de oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. (BRASIL, 2010).

É nesse contexto propício, institucionalizado, que a Prefeitura Municipal de Campinas, por meio de sua Secretaria de Educação, no ano de 2013, motivada por esse fomento legal e financeiro, constitui um grupo de trabalho junto a duas escolas para pensarem princípios e práticas a constituírem uma Escola de Tempo Integral de Educação Integral.

Em 2014, estas duas escolas de Campinas (São Paulo) ampliaram o tempo em que estudantes permanecem na escola com a implementação do Projeto Piloto da Escola de Educação Integral na rede municipal de ensino, organizando-se em um modelo de escola com apenas um turno. Em 2015, Campinas tem cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental e mais o Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Cemefreja) que vivem a implementação do Projeto.

Uma destas escolas, a EMEF Pe. Francisco Silva, recebe estudantes do 1º. ao 5º ano durante quarenta e cinco horas-aula semanais, sendo nove horas-aula diárias em que se mesclam aulas de professores polivalentes (com 24h/a) e especialistas de Artes, Educação Física, Ciências (com 6h/a cada disciplina) e Língua Estrangeira (com 3h/a), em um trabalho voltado para o desenvolvimento integral das crianças. No tópico que segue, parte da história da construção desta experiência será narrada.

Uma experiência na construção de uma Escola de Educação Integral em Campinas

No período inicial da implementação do projeto piloto a EMEF Pe. Francisco Silva encarou o grande desafio de planejar e realizar o trabalho pedagógico com 24 turmas e 13 salas de aula, mais outros espaços variados como dois quiosques, quadra, campo aberto, pátios, parque, salas de vídeos, de jogos, laboratório de ciências e de informática e biblioteca. Hoje, tem 15 salas de aula e espaços educativos outros, totalizando 24 espaços para 24 turmas.

A ampliação do tempo, a reorganização da matriz curricular sem hierarquização de áreas de conhecimento em quantidade de horas/aula ou preferência por turnos de atividades (como por exemplo, manhã para atividades ‘mais cognitivas’ e tarde para atividades ‘corporais’ e mais lúdicas) já demandou dos profissionais da escola esforço e estudos coletivos para um exercício quase diário de reinvenção da escola. Somamos a isso o desafio de planejar o revezamento entre espaços para que todas as turmas pudessem fazer uso da maioria destes e tivessem uma quantidade razoável de tempo de trabalho em sala de aula para a realização de atividades específicas com escrita e leitura. Os desafios eram muitos e as demandas por trabalho coletivo também!

Em 2013, diretoras, vice-diretores, orientadoras pedagógicas, professoras, pais e supervisoras de duas escolas propuseram à Secretaria de Educação, princípios de trabalho, matrizes curriculares, formas de organização da jornada escolar discente, de composição de corpo docente e de uma jornada de trabalho que possibilitaria a implementação de um projeto de Educação Integral gestado democraticamente. Uma das conquistas realizadas nas



negociações com a Secretaria de Educação, foi a ampliação dos tempos de estudo e planejamento na jornada docente. Docentes da escola contam com três horas-aula para planejamento entre pares¹, mais seis horas/aula destinadas ao planejamento, sozinhos ou não. Realizam ainda dois encontros semanais em que todo o grupo se reúne: nas tardes de quartas-feiras, em que realizamos 3 horas/aulas de TDF – tempo docente de formação e nas tardes de segunda, com 2 horas/aula de TDC – Trabalho Docente Coletivo e 1 hora/aula de TDF.

Estes momentos são organizados de acordo com as demandas da escola. No ano passado, com o início da implementação do Projeto Piloto e muito por discutir e fazer coletivamente, foram criadas comissões que, periodicamente, reuniam-se nos TDCs para buscar formas de encaminhar projetos, estudar conceitos importantes para o projeto político pedagógico desconhecidos por parte do grupo, levantar soluções para problemas identificados na organização da rotina da escola, dentre tantas outras coisas.

Nos momentos de formação (TDF) ocorreu, em 2014, um trabalho realizado em parceria com a Unicamp, tendo assim, um formador externo - professor Guilherme do Val Toledo Prado, que esteve com o corpo docente quinzenalmente. Além de alimentar discussões acerca da Educação Integral com indicações de textos, professor Guilherme, por meio de narrativas de outras experiências, vídeos e sempre em diálogo com o documento que orienta a implementação do Projeto Piloto, provocava o grupo de profissionais da escola a pensar em formas de organizar o trabalho pedagógico coletivamente, com os mesmos princípios e objetivos e em diálogo com os estudantes, unindo-nos em torno de uma produção comum.

Depois de muitas reuniões debatendo sobre propostas e formas de trabalho com um ‘produto’ feito coletivamente, por toda a escola, professores optaram pela realização de um projeto. Uma das comissões organizadas nos TDCs, ficou responsável por organizar uma proposta de projeto coletivo para toda a escola. Este seria de estudo sobre a “Implementação da Escola de Educação Integral”, a ideia era que cada ano se responsabilizasse por algo de construção e reformulação da escola².

A comissão responsável pela sistematização de uma proposta, que foi apresentada e aprovada pelo coletivo docente, elaborou temas diferentes para cada ano dentro da ideia de um projeto maior de reflexão sobre a implementação da escola de educação integral. Os segundos anos, estudariam a alimentação na escola já que agora as crianças tinham três momentos de alimentação no dia, partilhados com 200 crianças por vez em um mesmo refeitório: como podemos nos alimentar melhor, de maneira mais saudável? O barulho excessivo e a logística de autosservimento eram questões a serem resolvidas com urgência. Os terceiros anos estudariam a mobilidade, devido a importância do tema para escola, já que recebe cinco ônibus com crianças de bairros distantes diariamente e, mesmo internamente, teve que criar regras de ‘trânsito’ para que as trocas entre espaços de todas as turmas ao mesmo tempo não fossem caóticas. Os quartos e quintos anos ficaram responsáveis por estudar, propor e viverem atividades que tematizassem relações interpessoais na escola. E os primeiros anos ficaram responsáveis pelo brincar na escola. Sobre o desenvolvimento deste tema discutimos um pouco em nossa Roda Universidade- Escola e aqui o narraremos.

1 - A sigla usada para nomear este ‘tempo pedagógico’ é TDEP – trabalho docente entre pares

2 - A discussão do trabalho pedagógico realizado em ‘tempos’ sem estudantes e o que produzimos nestes e a partir destes foi retirada do texto escrito por Ítala Nair Tomei Rizzo, Maria Fernanda Pereira Buciano, Maristela Marçal, Rita de Cássia Ferreira de Almeida, sob o título “Educação Integral e Trabalho Coletivo: experiência na implementação de projeto piloto em Campinas – SP”, submetido como texto completo para Comunicação Oral no VII INCREA – Fórum Internacional de Inovação e criatividade e II RIEC - Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (Goiânia - GO, 3-5/09/2015)

Educar e brincar...

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (Freire, 1992, p. 81)

“Ensinar é um ato criador”... O uso de diferentes espaços no trabalho com cada uma das turmas favorecia a promoção de diferentes ações pedagógicas, adequadas e em diálogo com as condições encontradas e com a potencialidade de cada um destes locais. Esta diversidade, somada ao desafio de propor às crianças dos 10s anos que pensassem sobre a importância do brincar, aprendendo e brincando juntas, trouxe às professoras o desejo de algumas apostas e também alguns receios: teriam apreendido a importância do brincar a ponto de tomar práticas corporais e culturais das crianças como mote e fim do trabalho cotidiano? Estariam, com algumas apostas, menosprezando um trabalho sistematizado com a língua tão necessário no processo de alfabetização? Estes ‘outros espaços’ estariam ocupando o ‘tempo’ destinado ao aprendizado da língua escrita?

Por conta deste tipo de receio, sempre que possível as crianças dos primeiros anos eram expostas às atividades propostas em papel, para preencherem, recortarem, escreverem, desenharem... Isso ocorria em todas as disciplinas excetuando educação física. Viviam uma intensificação de atividades escolarizantes em detrimento da experiência de diferentes linguagens e de outros aprendizados, inclusive importantes para o desenvolvimento cognitivo necessário à alfabetização.

As professoras perceberam isso logo nos primeiros meses! A proposta de reflexão e vivência do brincar na escola, possibilitou construir espaços e tempos destinados ao encontro, diálogo, fantasia, alegria, conflitos... produção de cultura entre as crianças!

Existiu um tempo de “aguardo” de encaminhamentos a respeito do projeto coletivo para que pudessem negociar sentidos para os estudos do ano que se iniciava com cada grupo de crianças. Com os primeiros anos esta ‘hegociação’ aconteceu por meio da escolha dos nomes para as turmas. Ao 1º. ano C foi apresentado o tema de estudo e a responsabilidade que tinham como grupo em escolherem um nome que desse conta deste ou de outro tema que ‘teriam que estudar’ e de alguns dos desejos como turma. O processo de escolha do nome e da apresentação do tema não feito em uma ou duas rodas de conversa. Uma série de atividades foram pensadas no sentido de promover reflexões sobre o que é estudar, como um tema pode nos ajudar a aprender coisas novas, a ler e a escrever, como respeitar ideias diferentes e tentar criar outras ainda mais diferentes e que congreguem interesses...

As crianças viveram uma eleição com a ‘cédula’ apresentada na imagem ao lado, foram feitas conversas a respeito dos nomes mais votados e tentativas de conciliações.

87



CAPA



SUMÁRIO

ELEIÇÃO PARA NOME DA TURMA: Vejam alguns nomes sugeridos pelos colegas e escolha aquele que acha melhor.

164

		TURMA DO PARQUE
		TURMA DO LIVRO
		TURMA DA ESCRITA
		TURMA DA ÁRVORE
		TURMA DO CORAÇÃO
X		TURMA DO FUTEBOL
		TURMA DE SATURNO
	 Terra	TURMA DO PLANETA TERRA
		TURMA DOS PLANETAS
X		TURMA DO ARCO-ÍRIS
		TURMA DO MORANGO

NATA

Cédula de eleição do nome da turma.
Fonte: acervo pessoal da profa. Ma. Fernanda P. Buciano

Encerraram o processo escrevendo uma carta aos outros primeiros anos dizendo que a partir daquele momento, poderiam nos chamar de “Turma dos Jogos”. A escolha deste nome gerou então, outras atividades de pesquisa e escrita, agora destinadas, ao levantamento de possíveis jogos a serem estudados. Durante estas atividades, um mapeamento das brincadeiras e jogos conhecidos pelas crianças pode ser feito e iniciamos a vivência de alguns destes de forma mais frequente, com a proposição de momentos e formas de fazê-la realizada pelas crianças.

Aqui o trabalho docente se caracteriza em uma perspectiva defendida no campo da educação popular, com nos lembra Carlos R. Brandão dialogando com práticas sociais populares e Paulo Freire, uma perspectiva em que

Educadores são aqueles que, mais do que “ensinar o que não se sabe”, criam os cenários de reciprocidades que fazem fluir entre comunidades aprendentes de/entre pessoas, o saber que, antes de ser apropriado individualmente, existe e flui para ser construído e compartilhado. (BRANDÃO, 2012, p.53)

O trabalho e exercício de partilha de saberes os toma como socialmente diferentes, não “hierarquicamente desiguais” (Brandão, 2012), cria vínculos solidários e compromete as crianças com o trabalho a ser vivido coletivamente.

O fundamento das ideias que Paulo Freire partilhou com educadores de todo o mundo estava em algo muito simples. Estava na descoberta do outro. Em primeiro lugar um outro pessoal, singular. A pessoa única, original e irrepetível da menina ou do menino que, como meus estudantes, tenho diante de mim em algo que pode ser uma sala de aulas ou uma turma de alunos. Mas que pode ser também uma comunidade aprendente. (BRANDÃO, 2012, p.54)

A escolha do nome, o levantamento daquilo que conheciam como brincadeira e jogo e a organização de nossa rotina para que pudéssemos brincar mais juntos foram os primeiros desafios lançados ao grupo de crianças. Para a professora, ficava o desafio em conciliar os temas de estudos necessários para o ano, o tema escolhido pela turma, os desejos imprevistos que surgiam entre as crianças e o processo de alfabetização.

Considerar os desejos e interesses das crianças promove o envolvimento delas de forma mais prazerosa com o trabalho e ajuda na constituição do grupo, criando identificações. Partir daquilo que é mais próximo do ‘universo cultural’ delas cria maiores chances de que intervenham no planejamento, proponham pesquisas, sugiram atividades... Aqui lembramos o que aprendemos com Paulo Freire:



Estagiária e criança 'batendo cartinhas' produzidas pela turma.
Fonte: Acervo pessoal da profa. Ma. Fernanda P. Buciano

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-la não é ficar nele. (FREIRE, 1992, p 71)

Em tempos de copa do mundo de futebol e do encantamento dos meninos com jogos de cartinhas, não poderíamos deixar de produzir as nossas cartinhas relacionadas aos jogos! Mais pesquisas não somente sobre a Copa, mas de regras do jogo de futebol, jogadores, países e tabelas de jogos fizemos...

A professora criou também outros desafios para a turma: que se “comunicassem com a escola”, dizendo de seus estudos, conhecendo mais brincadeiras com outras crianças para além da turma.

Escreveram coletivamente, em um período de um mês mais ou menos, um texto para o jornal da escola: brincaram e pesquisaram (na internet) jeitos diferentes de brincar de “Ovo choco”.

No segundo semestre de 2014, as crianças tinham a possibilidade de partilhar dos mesmos espaços físicos com estudantes maiores dos 4os e 5os anos às terças-feiras. Por iniciativa de um grupo de meninas dos 5os anos,



Crianças produzindo cartinhas.
Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P. Buciano

a “Turma dos Jogos”, participou de alguns momentos com atividades de teatro propostas por elas: eram histórias inventadas na hora ou adaptações e contos conhecidos em que inicialmente as crianças pequenas eram chamadas a improvisar e representar! Ao observarem a riqueza da interação entre estudantes de faixas etárias e aparentemente interesses diferentes, algumas professoras começaram a propor atividades com grupos mistos.

Ao mesmo tempo em que acontecia este movimento, as professoras dos primeiros anos pensavam, a partir de observações em rodas de conversa sobre formas de pesquisar o brincar na escola, em elaborar pesquisas sobre tema para fossem realizadas pelas crianças. Para a Turma dos Jogos foi proposto que entrevistassem o 4º ano B.

As entrevistas foram feitas em duplas, com uma criança de primeiro ano entrevistando um estudante de 4º ano que anotaria as respostas que deram. Os mais velhos foram orientados a incentivar mesmo os mais tímidos a fazerem as perguntas e perceberam a dificuldade de muitos ao ler! Combinaram então, que na semana seguinte fariam leitura para ajudar os pequenos a prenderem a ler.

Entrevista sobre o BRINCAR NA ESCOLA. Data: 10/10/14

Nome do(a) entrevistador(a): AV. SARA Turma: 10C

Nome do(a) entrevistado(a): BRUNO Turma: 9º B

1. QUAL A SUA BRINCADEIRA PREFERIDA?
CANGALO E FUTEBOL NUMERADO
2. ONDE VOCÊ BRINCA DESTA BRINCADEIRA?
QUADRA DA ESCOLA
3. DO QUE VOCÊ BRINCA EM SUA CASA?
COM UMA BOLINHA DE BORRACHA QUE QUICA
4. NA ESCOLA, QUANDO ESTÁ JUNTO COM SEUS AMIGOS E AMIGAS, DO QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?
ESCONDE-ESCONDE
5. DENTRO DA ESCOLA, ONDE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?
NO PARQUE

Leitura de tabela dos jogos da Copa do Mundo de Futebol
 Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P. Buciano

E assim, rodas de conversa com as duas turmas foram feitas e novos combinados surgiram: queriam brincar juntos e construir brinquedos.

A construção de capuchetas, piabas voadoras, aviõezinhos de papel, disquinhos (de lançar), carrinhos de caixas de papelão e as tantas brincadeiras cantadas e de correr escolhidas por eles, compartilharam criaram vínculos, algumas amizades e nos fizeram garantir este tempo de entrega ao prazer de brincar, por brincar.

No decorrer destas semanas de partilhas entre as duas turmas, a Turma dos Jogos tabulava os resultados da pesquisa nas aulas de matemática.

Entrevista sobre o BRINCAR NA ESCOLA. Data: 10/13/11

Nome do(a) entrevistador(a): AV. S. M. A. Turma: 10C

Nome do(a) entrevistado(a): BRUNO Turma: 4º B

1. QUAL A SUA BRINCADEIRA PREFERIDA?
CAMBIO E FUTEBOL NUMERADO
2. ONDE VOCÊ BRINCA DESTA BRINCADEIRA?
QUADRA DA ESCOLA
3. DO QUE VOCÊ BRINCA EM SUA CASA?
COM UMA BOLINHA DE BORRACHA QUE QUICA
4. NA ESCOLA, QUANDO ESTÁ JUNTO COM SEUS AMIGOS E AMIGAS, DO QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?
ESCONDE-ESCONDE
5. DENTRO DA ESCOLA, ONDE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?
NO PARQUE

Roteiro para entrevista e registro da mesma.
Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P. Buciano



Leitura de gibis em duplas, entre estudantes de 4os e 1os anos.
Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P Buciano

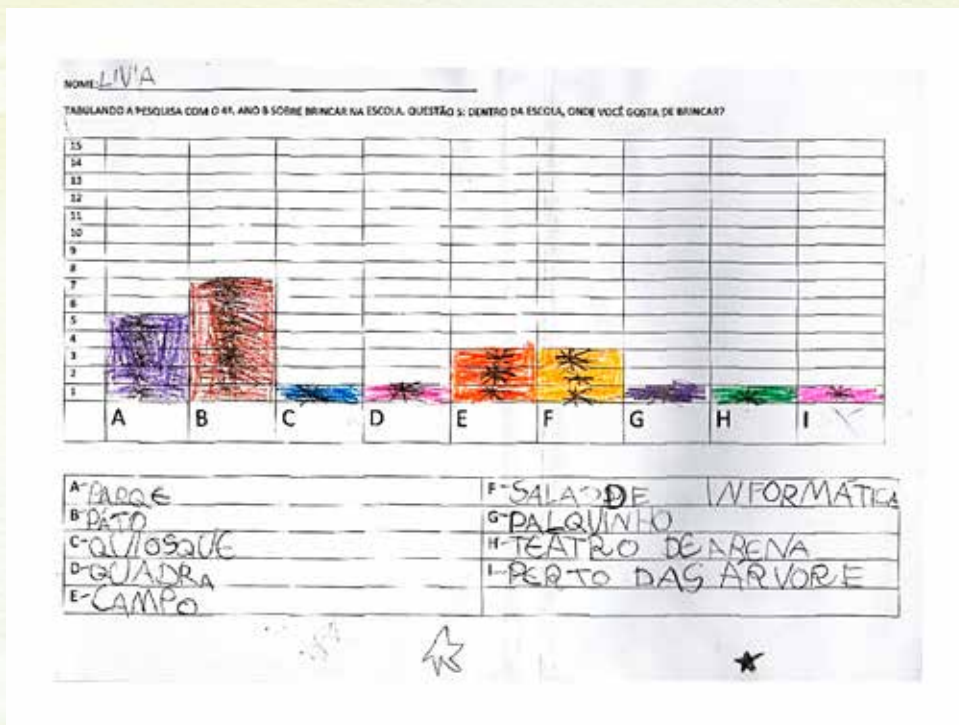


Brincadeiras com grupos mistos de crianças do 4o ano B e 1o. ano C.
Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P Buciano

Os gráficos foram partilhados somente com o 4º ano B, infelizmente. Não conseguimos fazer circular por toda a escola, como queriam.

Estes momentos de brincar, planejados de maneira compartilhada com as crianças, não eram os únicos. Diariamente as crianças contavam com 20 minutos de recreio no parque ‘de fora’, com elas chamam a área com três balanços e um ‘trepá-trepá’ entre árvores próximo a um pátio. Uma vez por semana tínhamos o nosso momento no “parque de dentro”, com escorregadores, mais balanços e trepá-trepas, que viravam castelos, navios, cenários de vídeo game e casinhas...

No contexto das reflexões sobre a Educação Integral, é extremamente importante destacar da frase anterior as possibilidades de transformação dos espaços e materiais disponibilizados para as crianças pelo trabalho no campo do simbólico. Dentre as várias atividades que nossa cultura organiza para a infância, as brincadeiras de faz-de-conta (também nomeadas como simbólicas, dramáticas, jogos de papéis) são essenciais no processo de inserção na cultura e de desenvolvimento dos seres humanos.



Registro da tabulação de uma das questões
 Fonte: Acervo pessoal profa. Ma. Fernanda P. Buciano

Entretanto, no cotidiano escolar, muitas vezes as brincadeiras de faz-de-conta tendem a ocupar um lugar bastante secundário, qualificando-se a capacidade imaginativa (processo privilegiado neste tipo de jogo) como algo pouco produtivo. L. S. Vigotski, porém, nos ajuda a entender que a imaginação é um processo psicológico de maior relevância no percurso de humanização dos homens, sendo essencial não apenas para as produções artísticas (com as quais, mais costumeiramente, os processos imaginativos são associados), como também para as produções técnicas e científicas. Toda a construção da cultura só é possível pela possibilidade de imaginar. Conforme sintetiza Pinto (2010),

É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser capaz de se adaptar às adversidades e criar novas formas de existência, modificando e transformando o meio em que vive, projetando o futuro. A base da criação é essa capacidade humana de combinar o antigo com o novo e a partir destes elementos criar novas formas de existência.

Na perspectiva de que as crianças tenham oportunidade de uma educação integral, na qual aspectos de seu funcionamento psicológico não sejam supervalorizados, em detrimento de outros, as brincadeiras de faz-de-conta têm papel crucial. Nelas torna-se possível compreender, tolerar e transformar o mundo e a si próprias, desenvolvendo-se, portanto, as/nas dimensões cognitiva, afetiva e criativa.

Para que a capacidade de brincar se constitua e se desenvolva, são necessárias algumas condições de tempo, espaço, recursos materiais e mediações pedagógicas. Mas, também, possibilidades de se afastar um pouco as carteiras, disponibilizar para as crianças objetos que as ajudem a construir suas narrativas lúdicas, permitir-lhes períodos sem lápis e cadernos...



Brincando em sala de aula com materiais da 'caixa de brinquedos'.
Fonte: Acervo pessoal da profa. Ítala Nair Tomei Rizzo.

A lógica das tabelas, dos roteiros de entrevistas, dos registros de eleição do nome da Turma dos Jogos convive com a lógica imaginária, na qual é plenamente possível um dinossauro “entrar” em um jipe. Mais do que conviverem, uma afeta e enriquece a outra, num processo de interpenetração constante, embora às vezes invisível. Lembremo-nos aqui das quatro formas de relações entre a atividade criadora e a realidade, propostas por Vigotski (2009):

- Toda atividade criadora da imaginação mantém relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Tal experiência é o material com o qual a fantasia

constrói seus edifícios. Por isso, a criança não é mais criativa que o adulto; a sua imaginação é mais pobre, por ser menor a sua experiência. Decorre desta afirmação a importância crucial das mediações pedagógicas para o desenvolvimento da capacidade de imaginar das crianças.

- A experiência também apoia-se na fantasia, a partir da experiência de outras pessoas, disponibilizadas nas redes de relações sociais que nos constituem.

Portanto, quanto mais a criança vir, ouvir, ler e experienciar direta ou indiretamente, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais forem os elementos reais de que dispuser em seu mundo, tanto mais produtiva e criativa ela poderá ser.

- Todas as formas da representação criadora levam em si - e podem provocar no outro - elementos afetivos.



Brincando de “festa de aniversário” no parque.
Fonte: Acervo pessoal da profa. Ma. Fernanda P. Buciano.



E o carrinho, construído com papelão junto ao 4o. ano B, vira casinha para o pônei.
Fonte: Acervo pessoal da profa. Ma. Fernanda P. Buciano.

Uma festa preparada com areia, folhas, massinhas, missangas e alguns convidados pode ser o evento afetivo mais importante de dias de convivência... Sendo assim, é necessário que no cotidiano escolar tenhamos cuidado para que nos processos de produção criadora não se enfatizem excessivamente ou somente processos lógico-rationais. A experiência da festa deve ter valor em si própria e não necessariamente está articulado à possibilidade de servir como suporte para a escrita de lista de convidados, ingredientes das comidas, etc.

- O que é construído pela fantasia pode representar algo completamente novo, não semelhante a nenhum outro objeto real ou a alguma experiência.

Entretanto, nas escolas nem sempre é possível garantir o imprescindível: que as crianças brinquem. Acompanhando o processo de implantação/implementação do Ensino Fundamental de 9 anos em diversos contextos educacionais, pesquisadores de várias regiões do Brasil identificaram que no cotidiano escolar foi (é) muito difícil fazer isso acontecer (ROCHA et al, 2012). A importância das brincadeiras é reconhecida por professoras que, ao mesmo tempo, sofrem pressões dos próprios colegas e da equipe pedagógica, dos pais, das avaliações externas para que “não desperdicem o tempo” com este tipo de atividade:

98

Professora Joana: [...] no fim fica entre a cruz e a espada. Por que tu defendes a criança, no sentido de preservar a sua infância, nós os professores do primeiro ano, e somos cobrados

[...] se alunos não saírem [...] escrevendo e lendo (ANTUNES, 2010, p. 147).

Criar possibilidades de romper com estas restrições – na experiência relatada neste texto advindas da possibilidade de criar um novo projeto para a infância – sem dúvida é um desafio que envolve múltiplas questões, dúvidas, escolhas, enfrentamentos e partilhas...

Considerações Finais

Como pudemos observar, ao longo desse texto, a implementação de uma Escola de Tempo Integral de Educação Integral, quando pautada pelas dimensões do brincar e das brincadeiras no contexto de uma cultura infantil presente na instituição escolar pode criar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento de suas crianças e jovens.

Quando grupos de professores e profissionais da educação fazem valer suas compreensões acerca da integralidade necessária à constituição de suas atividades pedagógicas e suas relações com o Currículo do Ensino Fundamental de 9 anos, novas experiências vão sendo construídas e se materializam em diversas ações que potencializam a formação de crianças e jovens, em suas dimensões social e emancipadora.

A história escrita por educadores em uma concreta e real Escola de Educação Integral, constituída no embate de crenças desses profissionais e na relação com as crianças e suas culturas infantis possibilita que perspectivemos novas e possíveis maneiras de construir a Educação Integral. Desejamos que este texto crie também novos e possíveis diálogos com todos aqueles que refletem sobre a educação brasileira e se embrenham/empenham em/por sua ininterrupta transformação, ampliando e resignificando as palavras ditas numa roda de conversa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legislação no cotidiano escolar. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. IN MOLL, Jaqueline [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Editora Penso, 2012

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 24.set.2015.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 b. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27.jan.2010. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 24.set.2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, nº 80, 26 abril. 2007. Seção 1, p.5. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24.set.2015.



CAPA



SUMÁRIO

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília, DF: MEC/INEP/SEEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução nº. 11/2010 – CNE CEB, Brasília, DF, 1998. 88
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02/98 e Parecer nº. 04/98- CNE, Brasília, DF, 1998. Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente: concepção geral. Brasília, DF, 1993 CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Brasil e Escola de tempo Integral: por que não? Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO); Proposta. No. 83. Dezembro de 1999/Feveiro de 2000.
- DEL RÍO, Pablo. (Comp.). Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa de L. S. Vygotski. Cultura y Educación: Culture and Education, 16:1-2, 19-41, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- PINTO, Gláucia U. Imaginação e Formação de Conceitos Escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula. Tese de Doutorado Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. 2010.
- ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da; MARTINATI, Adriana Z.; SANTOS, Maria Salete P dos. Ensino Fundamental de Nove Anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v. 04, n. 08, p.296-316, jul./dez. 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 6. Ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Olhar, experiência, narrativas e formação: uma conversa inicial

Rúbia Cristina Cruz¹
rubia.cruz@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas/IESCAMP

Resumo: Este texto aponta uma reflexão inicial e sensibilizada voltada para a discussão da experiência larriana apresentada em narrativas do cotidiano escolar que possibilitam a construção de apontamentos na formação docente e na pesquisa. A pesquisa narrativa é tomada como possibilidade de formação a partir da reflexão de histórias prototípicas rememoradas e elucidativas da experiência do que nos passa e nos transforma, com a abordagem da discussão realizada por Lima, Geraldi e Geraldi (2015) sobre o trabalho com narrativas na investigação em Educação. Portanto, duas histórias prototípicas do cotidiano escolar são apresentadas com o objetivo de elucidar a experiência vivida na relação com o acontecimento, os sentidos e as lições possíveis e uma pequena narrativa final aponta uma experiência dentro do próprio seminário que elucidica a relação de alteridade em que o olhar do outro é transformador. E, narrar esta experiência é ato formativo. Trata-se de uma transcrição da palestra proferida em uma das Rodas de Conversa do Seminário VII Fala Outra Escola.

Palavras-chave: experiência; narrativa; formação docente.

Iniciando a conversa

Boa Tarde. Gostaria de agradecer ao convite para participar desta Roda, tão bem denominada, de Conversa, no VII Seminário Fala Outra Escola, intitulada A Pedagogia Freinet e a Formação Docente.

Quando a Professora Lucianna Magri de Melo Munhoz sugeriu a composição desta mesa, minha alegria foi imensa. Prof^a Luciana é admirável por sua prática freinetiana e por sua preocupação com a formação docente, tão dedicada que é às suas alunas. É uma honra enorme estar ao lado da Professora Ruth Joffily Dias que fez o diálogo a relação com o outro (criança ou adulto em formação) como uma das centralidades de sua trajetória profissional e é reconhecida como uma das maiores autoridades em estudos Freinet além de um grande formadora de professoras. Portanto, este lugar ao lado de ambas me enche de satisfação e honra.

Sou integrante do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) desde 1997 e participei das primeiras elaborações deste seminário que foi primeiramente batizado de Fala Professora. A partir dos estudos e complexidades que o cotidiano foram suscitando vimos que era necessário uma abrangência que oferecesse maiores possibilidades de considerar os contextos da escola, mas não de qualquer escola, de uma

1 - Doutora em Educação pela UNICAMP. Diretora Educacional da Escola Municipal de Educação Infantil do CIS Dr. Tancredo Neves. Professora de Pedagogia (IESCAMP). Professora da Pós-Graduação em Gestão (METROCAMP).

escola outra, que se pautasse na transformação de seus sujeitos e de suas realidades, preche de utopias e trabalhos que dignificassem as autorias de seus sujeitos. E, ao longo desses anos o Seminário Fala Outra Escola foi se constituindo esse espaço de diálogos de profissionais que trabalham e constroem uma escola outra tão esperada e construída cotidianamente por nós.

Outro agradecimento sincero é fazer parte da organização geral deste Fala, juntamente com o Prof. Guilherme do Val Toledo do Prado, Prof^a Ana Aragão, Prof^a Adriana Koyama, pessoas queridas e compromissadas com a construção de uma escola pública de qualidade social e com a formação docente circunscrita em práticas reflexivas e na reverência dos saberes docentes e da experiência do vivido.

E, ainda, agradecer à equipe organizadora (maravilhosa!) que cuidou do seminário desde as vírgulas dos resumos, formatação dos textos, montagens das sacolas, cafezinho, até à recepção e o acolhedor e carinhoso: Bom dia!, sem descuidar de belíssimas contribuições nas mesas em que palestraram/dialogaram: Nana, Heloísa, Marissol, Liana, Natalina, Juliana, Márcia, Aninha, Raul e em nome das quais agradeço a todas e todos pelo trabalho dedicado (são mais de 40 pessoas).

Toda essa composição faz do FALA uma experiência única em nossa vida e os reencontros com tantos colegas de pesquisa que tem se espalhado pelo Brasil e mundo me faz sempre muito grata a Deus pela vida! Espero ansiosamente, a cada dois anos esse encontro.

Minha gratidão e profundo respeito a três professores e grandes estudiosos e pesquisadores que são referência para o GEPEC: Prof^a Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, sua fundadora, a quem tive o prazer em conhecer em 1997 pelas mãos da Mabel Servidone que me trouxe para o “GEPEC de sábado”; uma pessoa acolhedora que possibilitou deslocamentos do meu olhar para a educação e para a formação docente, que projeta sonhos e controí realidades, mulher à frente de seu tempo. Ela é a idealizadora de formular este grupo para pensarmos e experienciarmos a escola de outra forma, mais intensa, considerando a singularidade de cada escola, a inclusão radical e a participação de todos os seus atores na sua construção. O Prof. Dr. Joao Wandereley Geraldi, que é um companheiro inigualável em nossa viagem de formação, nos orientando, nos lançando ao novo, apreendendo nossos desejos de pesquisadores iniciantes, nos proporcionando aprofundamentos teóricos, sem nunca se descuidar de nossa história e nossa experiência; e à Prof^a Dra. Maria Emilia Caixeta Lima, formadora de professores por excelência, narradora mineira, que em sua capacidade crítica nos desafia no campo da pesquisa narrativa, e com suas mãos em nossas mãos, generosamente percorre conosco a intensa jornada formadora e da pesquisa.

Em especial, a minha reverência e homenagem à Prof^a Dra. Maria Carolina Galzerani Bovério. A sua contribuição ao GEPEC quanto aos estudos das sensibilidades e da memória fez o nosso grupo aprofundar a discussão e a experiência de se constituir sujeitos outros de uma escola outra. Guiada pelo seu sorriso, acolhimento e generosidade, pude conhecer Walter Benjamim e a partir de sua aulas desejei talento para narrar e me constituir narradora (tarefa que até hoje venho tateando...). O talento para narrar está em baixa porque, segundo Benjamin (1994), estamos perdendo a experiência como lugar da aprendizagem. Mas, na sua delicadeza fazia-nos ressignificar esse talento em nós. Ensinou com sua vida as lições essenciais ao pesquisador ético e ao ser humano imbricado em seu tempo, portanto sujeito histórico.

Portanto, esse diálogo entre todas as pessoas que estão aqui (presencialmente ou não) estabelece a possibilidade de um novo acontecimento, nas palavras que excedem sentidos e significados e nos preenchem, mesmo que provisoriamente, na busca de outros sentidos e significados que compõem a nossa incompletude.

E no sentido desta incompletude, ousou a falar da formação docente na escola, explorando o acontecimento e a experiência do vivido a partir da/na escola. Hoje ocupo o lugar de diretora em uma escola municipal de educação infantil. Na rede municipal de Campinas ocupei, nos últimos 24 anos, muitos lugares: professora, orientadora pedagógica, diretora, na educação infantil, ensino fundamental e EJA e alguns lugares na gestão municipal 2001/2004. Muitos encontros com profissionais da educação, crianças, jovens, adolescentes, se constituíram em histórias, que a minha memória renova para poder compartilhar, como nesse momento.

Para quem falamos então? Quem são nossos destinatários? Falamos para os sujeitos das escolas para que se reconheçam como partícipes dos processos de construção da escola; para os que virão nos sentido de estarem atentos à sua formação no/com o cotidiano escolar; para os professores pesquisadores que ainda percorrem os caminhos da pesquisa tradicional dentro da Ciências Humanas, objetiva, neutra e afastada de seu objeto.

Neste sentido, compartilho a luta dos autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) por uma escola democrática e por relações escolares que se fortaleçam no sentido de considerar a escola um lócus de produção de conhecimentos que façam sentidos aos seus sujeitos e que os saberes da experiência sejam ressignificados e postos em diálogos com o conhecimento científico.

Falarei de contextos singulares, sem medo, sem receio, do espaço escolar constituído numa versão local, com as presenças civis que concretizam e explicitam o trabalho institucional (EZPELETA E ROCKWELL, 1989) nas ações dos sujeitos na constituição do projeto pedagógico. Esses sujeitos são os profissionais da escola, seus meninos e meninas, sua comunidade e seu entorno (MENEGAÇO, 2004). A singularidade da escola aponta para a constituição de narrativas inéditas – o modo narrativo –, entrelaçadas às histórias de vida de seus sujeitos e portanto, potencialmente produtoras de lições das experiências do vivido e referenciadas na investigação narrativa.

Nas discussões da construção de uma metodologia de investigação narrativa, tomamos como referência Lima, Geraldi, J. e Geraldi, C. (2015) que afirmam:

Enquanto o paradigma científico moderno baseia-se na causalidade, na legalidade, na ordem e na estabilidade do mundo, de um passado que se repete previsivelmente e pode ser determinado, o modo narrativo (BRUNER, 1997, 1998) volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado. Bakhtin (2010) utiliza dois termos russos que ajudar na reflexão sobre o conhecimento do singular: a língua russa dispõe dos itens lexicais *istina* e *pravda* que traduzimos como “verdade”. No entanto, remetem a verdades distintas: *pravda* diz respeito à verdade local, àquela do acontecimento particular, singular, submetido às constrições do momento e do espaço; *istina* remete à verdade obtida por abstração e generalização com base no que se repete nos acontecimentos particulares. (LIMA; GERALDI, J.; GERALDI, C. 2015, p. 5).

Portanto, a singularidade dos acontecimentos e a sua potência na elaboração de versões ao narrar, nos indicam possibilidades de reflexão pelas narrativas do vivido.

Foram nesses lugares que hoje, me re-olhando, me percebo procurando assegurar que os projetos dos lugares em que cheguei fossem consolidados. Meu projeto? Contribuir para que os projetos das escolas fossem coletivizados, refletidos, consolidados em práticas formativas e cheias de sentido para seus profissionais, crianças,



CAPA



SUMÁRIO

adolescentes, jovens e suas comunidades.

Minha intenção aqui, portanto, é dialogar com as questões extraídas de algumas histórias prototípicas, exemplares, selecionadas que podem nos oferecer lições de formação no cotidiano escolar e explicitar olhares que podem ter-se transformado a partir da alteridade e no encontro de sujeitos da escola.

É também me aproximar do grande pedagogo Freinet, que tão bem a professora Ruth nos elucidou na relação com sua experiência - não, porém, na profundidade que o faz a professora, mas relacionando princípios desse grande educador com alguns estudos que realizei com outros teóricos.

Falarei da (1) experiência, (2) das narrativas e a formação, considerando as histórias vividas como possibilidades de sentidos e lições.

Falar com a escola e a partir da escola, explicitado nos estudos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) tem sido o nosso desafio. A escola pode ser considerada o lócus de formação e de reflexão sobre as práticas e saberes docentes. Nela, está em ebulição a relação intensa entre seus sujeitos. São esses sujeitos os atores das possibilidades formativas e educativas que a escola pode oferecer.

Neste momento falaremos das possibilidades formativas de seus sujeitos, entendidos aqui como os profissionais que atuam na escola: professores, monitores de educação infantil, diretores, serventes, cozinheiras, porteiros, orientadores pedagógicos.

Portanto falaremos de lugares de imersão no cotidiano escolar e não sobre o que nele acontece, sobre a escola, sobre suas relações, mas mergulhados nelas. Falaremos de escolas e de sujeitos que podem se reconhecer em histórias que serão aqui contadas.

1. A Experiência

Larossa (2015) nos propõe outra possibilidade para discutirmos Educação. Deixa de lado algumas discussões esgotadas de dois pontos de vista: a do par ciência/tecnologia e o do par teoria/prática. Para ele, “a palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira (LAROSSA, 2015, p.35).

O autor ao discorrer e explorar o que a palavra experiência procura compreender, o que nos permite dizer, e o que nos permite fazer no campo pedagógico (p.36), aponta, duas necessidades: dignificar e reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência (p. 36), o que “supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida (LAROSSA, 2015, p. 38).

Se para Freinet não existe preparação para a vida, a escola é a vida, tratar com a experiência em Larossa é dignificar e reivindicar a vida.

E, se a vida é algo que nos acontece, tal como a experiência, não há como fazê-las dizer o que não dizem, ou produzimos um resultado, produzimos lições para nos adequarmos à máxima tratada no início de nosso diálogo: que das experiências vividas extraímos lições. A percepção deste filósofo me faz considerar que a tentativa de

cercarmos a experiência para dela extrairmos as tão desejadas lições, “forçar a barra”, pode nos distanciar de viver experiências, e fazendo-nos ocupar muito mais de procurar conceituá-las, analisá-las, prescrevê-las, normalizá-las.

Lanço mão das precauções que Larossa (2015) nos adverte ao tratarmos da experiência:

- (a) separar claramente experiência de experimento – não tratar a experiência como coisa, que pode ser objetivada, calculada, previsível, fabricada, produzida tecnicamente;
- (b) tirar da experiência a pretensão de autoridade (dogmatismo) - usar a autoridade da experiência para prescrever as ações e pensamentos. Cada um tem que fazer sua própria experiência, não se impõe a própria experiência ao outro;
- (c) separar claramente a experiência da prática – “pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão”(p.38). O sujeito da experiência por ser passional, receptivo, aberto, exposto, é um sujeito encarnado.
- (d) evitar fazer da experiência um conceito, a determinar o ser da experiência. Pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, não como o que é e sim como o que acontece, a partir de uma lógica do acontecimento. Os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa, os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real.
- (e) evitar fazer da experiência um fetiche (ou um imperativo) – não há como “implantar uma experiência e todos vamos ter que começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la”(p 42);
- (f) “fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, certa, inclusive difícil de utilizar”, e isso para evitar que tudo, qualquer coisa se converta em experiência, “para evitar que a palavra experiência fique completamente neutralizada e desativada”(p43).

Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é que forma, que nos faz ser como somos, que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LAROSSA, 2015).

2. A Narrativa e a formação

E, porque contar histórias da experiência, porque narrá-las? Para Benjamim (1998), porque o narrar histórias está em baixa. A modernidade tem nos afastado de narrar histórias e esse fato pode nos distanciar de compartilhar as experiências, pois as histórias estão cheias de experiências. Não uma experiência qualquer, como Larossa nos ensina, de experiências que são transformadoras do nosso modo de ser/relacionar com a vida. E nesse sentido as experiências são os lugares de onde podemos extrair a sabedoria, que Lima (2004), em seus estudos, cunhou o termo de lições. São, portanto, as lições do vivido capazes de nos transformar/formar, nos provocar a olhar e olhar de novo e olhar diferente para a realidade, para nossas crianças, jovens e adultos, para nós mesmos e para/com nosso outro.

Trataremos o lugar da experiência, como lugar de autoridade, expressas na narrativa. As histórias que aqui serão contadas tem a minha versão, trago os sentidos que fez pra mim, no desafio de pensar em formação.



Podemos nos perguntar ainda: formação no cotidiano escolar? uma formação fincada nos moldes da ciência tradicional? Seria aquela hierarquicamente estabelecida, onde quem forma ocupa um lugar diferenciado daquele que é formado? ou ainda uma formação não implicada, não aproximada, para não corromper o processo formativo do outro? Uma formação encarnada?

Venho falar-lhes de uma formação que forma e transforma aquele que pensava formar. E nesta possibilidade a produção de sentidos da narradora poderá suscita-lhes outros sentidos. Os sentidos são construídos a partir desta relação que de agora em diante estamos travando. Está numa possibilidade dialogal, de inteireza, de intensa proximidade e de constituição recíproca, permeada pelas narrativas, na sua possibilidade de reflexão, subjetividades, polifonia das personagens, em seus enredos e em seus desfechos nas lições, tecendo aproximações com a vida real de quem as escuta e produzindo sentidos a quem escuta e a quem narra (LIMA, GERALDI, J. E GERALDI, C. 2015, p. 8).

As histórias que trago já foram contadas, e cada vez que eu as reconto elas são recriadas, ressignificadas, tanto no meu universo como no universo de quem me escuta. Nelas surgem os saberes da experiência (LIMA, GERALDI, J. E GERALDI, C. 2015, p. 7). Considero-as relevantes, boas histórias, pois podem apresentar elementos que lhes conferem correspondência com a realidade.

Desse modo, a narradora oferece o tom acentuado onde pretende chamar atenção para sua história, ela tem uma intenção clara ao contar uma história, não o faz de forma despreziosa, e a prudência aprendida com o fato de extrair lições das experiências do vivido, lhe permite aconselhar².

Estou aprendendo a narrar e a significar e ressignificar sentidos para momentos de partilha. Este momento pode ser um deles.

Portanto, partirei de histórias - e não de perguntas - por considerar que narrar ressignifica a experiência e podemos extrair dela lições. Busco minhas lições!

São histórias construídas na rede municipal de educação em tantas escolas, e lugares que passei - meus portos de passagem (GERALDI, 1991, 1ª edição, 2000). Histórias inusitadas, em acontecimentos não planejados, não previstos, histórias da experiência vivida. Narro, pois considerando que no narrar "já está a própria lição que se quer dar" (Menegaço, 2004, p.30).

Vamos às histórias...

1. O Poeta

A EMEF Correa de Mello era realmente enorme. O meu relógio descompassando ficou com as horas alargadas. A escola funcionava das sete às 23 horas. Mas algo fazia sentir-me em casa.

Numa dessas chegadas à escola, sempre correndo, me detive com o Sr. Agenor, o guarda da escola. Do tradicional Bom dia, não sei por onde foi a conversa e ele me contou que fazia poemas, era poeta. Pedi que falasse algum para eu ouvir. Estufou o peito e começou:

2 - Para estudos de aprofundamentos voltados à pesquisa narrativa, consultar Geraldi, Geraldi e Lima (2015) que identificam quatro tipos para seu emprego. "Como modo de aproximação e reconhecimento da diversidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação, consideramos como tais aquelas em que os próprios autores explicitam sua filiação à pesquisa narrativa, não cabendo a nós julgar se podem ou não assim serem chamadas. Identificamos quatro tipos de seu emprego: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas." (Geraldi; Geraldi; Lima, 2015, p. 8). Este texto se organiza a partir de pesquisa com narrativas de experiências do vivido.

No “Correia” de Melo

Onde eu tenho “trabaiado”

É uma escola

Muito grande que eu tenho arreparado

Por farta de funcionário

Nois tem passado apertado!

Tem as muié da limpeza que trabaia no fugão

Elas trabaia bastante pra cuida da obrigação

Também tem os guarda bravo parecesse um leão.

Também tem nossa auxiliar

Também tem nossa diretora

Tem nossa auxiliar

Também tem nossa diretora

E o guarda mais ligado

Ele chama é Agenor

Também tem a Rúbia essa é a diretora

A escola ainda limpinha

Falei até pro meu sogro

Os alunos é tão quietinho

eu não ponho a mão no fogo

As professora de física é que comanda o jogo

Eu entro bem cedinho

Mas também eu saio primeiro

É um serviço apertado de janeiro a janeiro

Nóis derrama o suor e a prefeita manda o dinheiro!

E sem precisar de tempo para puxar o ar, lascou outra:

Alembro quando eu casei



CAPA



SUMÁRIO

*Có a filha da Margarida
Eu tava numa pior
Endireito a minha vida
Ela tem uma perna curta
Mas a outra era cumprida
Ela ficou doente
Sentindo uma dor profunda*

*Levei ela pra benze
Lá na casa da Raimunda
A hora que ela sarou
Me rumo o pé na... na Cacunda!
Então ela foi-se embora
Ela levou tudo o que eu tinha
Me levo uma gata veia
E também duas gatinha
E me levou uma galinha veia
E também duas franguinha
E levou um burro veio
Mas bom prá comer capim
Só que eu achei mió
A coisa tem que ser ansim
Que quando ela oia no burro*

*Ela ainda lembra de mim!
Ela largou de mim e foi morar
Em outros canto
E eu fiquei ali sozinho
Derramando um grande pranto
Um azarado iguar a eu*

Só pode é torce pro Santo!

E por aí foi... declamou uma, duas, três.

Não deu outra, Agenor abriu a nossa reunião de elaboração do Projeto Pedagógico da escola, naquele início de 2001. Uma escola se faz a partir do que tem e da valorização que faz à sua história.

Agenor, funcionário há mais de vinte anos, era a história viva daquele espaço, nossa prata da casa.

No dia da reunião, o sucesso oi garantido... Ao ser chamado, Agenor, de novo, estufou o peito, limpou a garganta, colocou a voz e foi... A equipe da escola reunida, docentes, serventes, guardas, escriturários, diretores, aplaudiu o Agenor, que declamou uma poesia atrás da outra. No momento do café uma das professoras me abraçou dizendo: Faz vinte anos que falo Bom Dia pro sr. Agenor, todo dia, e não sabia que ele era poeta!

Eu também não sabia que a voz do Agenor ressoaria dentro de mim... (MENEGAÇO, p 57-59).

2. Não vou só

A história do Wanderlei, não posso deixar de narrar. Aos 13 anos, forte, olhos verdes, sardas no rosto, com o olhar arisco me espreitava com a braveza e a força de uma onça. Cursava pela segunda vez a segunda série. Já havia repetido por umas duas vezes a primeira. Batia nos colegas, levantava-se com muita frequência, ameaçava os colegas com a tesoura quando se sentia provocado por eles.

Tentei durante todo o ano de 1992 me aproximar do Wanderlei. Inventava atividades para saber como ele reagiria a elas, lições que o incluíssem...Naquela época eu era aluna da PUCC. Entre meus guardados estão seus desenhos e o seu caderno; Wanderlei não apresentava organização no uso do caderno, uma confusão sem fim. Escrevia as lições começando pela frente, por trás, no meio, sem cronologia, sem término das lições, cálculos incompletos.

Revelava muita dificuldade no domínio das técnicas de contagem... A professora Roseli Cação acompanhava meus registros de campo e sempre me ajudava a encontrar um outro olhar para meu aluno. Orientou-me em como trabalhar com a construção coletiva de texto, em utilizar o texto dos alunos para leitura em grupo e para o estudo temático... Envolver o Wanderlei era o meu desafio cotidiano. Lia o que ele escrevia várias vezes, não deixava passar uma só palavra de sua boca sem ouvi-la, tentava compreendê-lo.

Eu acabei combinando com a turminha duas festas de aniversariantes no ano. Levava bexiga, toalha de babado, som, máquina fotográfica e velinhas. Sempre uma das mães se encarregava de fazer o bolo de aniversário, confeitado e tudo mais.

Na última festa do ano, dançaram, comeram e deixaram a sala daquele jeito... Pedi que alguns alunos ficassem para me ajudar... Nem pensar! Saíram todos correndo, alegres demais para qualquer outra atividade.

De repente, na porta estavam: Wanderlei, Paulo e Osanilson. Pensei que tivessem esquecido algo:

Por que voltaram?

- A gente não ia deixar você sozinha, professora! Respondeu-me o Wanderlei. (MENEGAÇO, 2014, p. 26, 27).



CAPA



SUMÁRIO

Enfim

Essa experiência não tem nada a ver com uma experiência preparada, tem a ver com o Acontecimento (GERALDI, 2010).

Muitas vezes, o cotidiano escolar dentro de sistemas de ensino que nos excluem, nos mutilam, nos apagam os encantamentos, nos destroem ou nos impedem as experiências, nos deixam apenas como terra queimada, terra arrasada...

As perplexidades dos contextos que são o pano de fundo para as narrativas das experiências do vivido me provocou a fazer algumas escolhas. Fiz as minhas.

Mas a cada dia é preciso viver como quem ressurgue, como quem experencia, como quem narra, como quem olha de outro lugar. Fazer o convite à vida, e viver intensamente para poder com ou sem palavras estar ao lado do outro numa luta que não se finda, mas que nos dignifica.

Em uma das mesas do Fala, tive a alegria de assistir a alunas/alunos palestrantes do Parque Oziel, trazidos para a Roda de Conversa pelo seu professor de matemática, Prof. Me. Wilson de Queiroz. Em meio às experiências que foram narrando sobre as questões de racismo vivenciadas na escola, fiz minha questão aos adolescentes, perplexa que ando diante de tantas leis e trabalhos relevantes sobre o racismo e ainda assim nos deparamos com tantos eventos racistas na escola e na sociedade: Para onde vamos? Indaguei expondo minhas perplexidades.

Miriam, 12 anos, aluna da EMEF Oziel Pereira, me responde com toda sua certeza: Vamos, professora, rumo ao futuro!

Enfim, as narrativas da experiência nos mobilizam, nos oferecem lições, como esta da qual o Seminário Fala outra Escola trata, nos oferecendo a possibilidade de uma reposta à pergunta orientadora de nossas rodas de conversa e diálogos: o teu olhar trans-forma o meu? Sim, o teu olhar trans-forma o meu! E, por isso tenho o que narrar!

REFERÊNCIAS

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – FE/UNICAMP. Tese de Doutorado. Campinas, 1993. 430p.

GERALDI, João Wanderley. A Aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LARROSA, Jorge. Tremores: Escritos sobre Experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Sentidos do Trabalho: A Educação Continuada de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. Educação em Revista, v.31, n.01, p.17-44. Belo Horizonte. Janeiro-Março 2015

MENEGAÇO, Rúbia C.Cruz. Lições das Descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora. 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2004.

Pedagogia Freinet e os ateliês de trabalho

Roseane Daminelli Gomes
roseane.gomes@superig.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Este trabalho pretende apresentar a Pedagogia Freinet como uma Pedagogia que assume para fins educativos as necessidades de cada criança. Necessidade de exprimir seus sentimentos e ideias; de comunicar-se com os outros; de criar, agir, conhecer; de organizar-se e de avaliar-se. Para tal, é preciso criar um meio educativo em que tais necessidades sejam sentidas, possam ser assumidas e satisfeitas, que as relações afetivas se baseiem na cooperação e na autonomia, que seja organizado de tal forma que a criança possa tomar posse da sala de aula, onde realize trabalhos/atividades que proporcionem a ela aprender e tornar-se cada vez mais autônoma. É necessária uma discussão de princípios educativos que embasem ações pedagógicas, como uma nova organização da sala. Neste sentido, os ateliês de trabalho podem contribuir para que as crianças sejam cada vez mais autônomas e responsáveis por suas escolhas, dentro de um ambiente cooperativo e de livre expressão.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet; ateliês de trabalho; autonomia; cooperação.

Introdução

Meu encontro com a Pedagogia Freinet se deu na graduação de Psicologia, PUC-Campinas, em 1989. Na disciplina de Psicologia da Aprendizagem uma colega de turma, professora de Educação Infantil na cidade de Paulínia, compartilhou sua prática algumas delas levei para minha sala de aula: construção de álbuns com história das crianças, uso do limógrafo¹, a roda da conversa. Em 1992, fiz um mini curso na Escola Curumim (Campinas – SP), e assumi um compromisso pessoal de que quando fosse mãe era uma escola com esta proposta pedagógica que queria para meu filho. Em 2001, nasceu minha filha e em 2004 a matriculei na escola Curumim onde está até hoje. Vivía cotidianamente com minha filha a alegria de estar numa escola onde suas necessidades eram ouvidas e acolhidas. Desde a alegria do cotidiano ate as festas da escola, o encantamento das crianças e a maneira como se envolviam e se apropriavam destes processos me mobilizavam a desejar para as crianças com quem eu convivía na escola municipal uma educação voltada para a vida, centrada na criança, em formar crianças autônomas e cooperativas.

Queria para as minhas crianças um espaço educativo que as motivasse, que buscasse o interesse, a curiosidade do saber e a autonomia do pensamento. O lugar de professora explicita inúmeras ações: mediar, orientar, organizar, dinamizar novas descobertas, atentar às conversas e interesses das crianças. Nas minhas reflexões fui compreendendo a criança como um sujeito de direitos que tem suas especificidades, que cada idade tem sua identidade própria e que não é preparo para outra idade, e como Ostetto afirma,

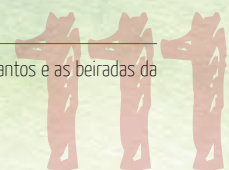
1 - Impressora artesanal, para construí-la é necessário madeira, um pedaço de náilon, duas dobradiças e goma laca para cobrir a madeira, os cantos e as beiradas da tela de náilon.



CAPA



SUMÁRIO



... planejar na Educação Infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. (OSTETTO, 2009, pág. 193).

Queria para mim e para as minhas crianças a Pedagogia Freinet! Pedagogia que assume para fins educativos as necessidades da criança, de:

- Expressar sentimentos e ideias
- Criar, agir, conhecer
- Comunicar-se com os outros
- Organizar-se
- Avaliar-se

Para que tais necessidades sejam respeitadas e acolhidas é necessário criar um ambiente cooperativo, onde as crianças aprendam a levar em conta os outros, onde tenham a possibilidade de escolher, de realizar, de trocar. Proporcionar uma organização e instrumentos que permitam as crianças exercer sua liberdade e responsabilidade, que convidem a criança para a viagem...

Uma prefeitura generosa talvez tenha julgado que estava procedendo bem preparando para você uma classe onde tudo foi previsto: as carteiras enceradas e alinhadas, não podendo ser mudadas de lugar, quadros nas paredes ou talvez, o cúmulo da riqueza, frisos pintados por algum grande artista. Os tinteiros estarão cheios de tinta e os livros novos, cheirando ainda à impressão, estarão empilhados na sua mesa. Tudo está no lugar, pronto para a partida; mas falta o convite para a viagem. (FREINET, 2004, pág. 34)

Há inúmeras discussões que podem ser disparadas a partir da Pedagogia Freinet, me dedicarei neste momento a apresentar um dos instrumentos propostos por Freinet: os ateliês de trabalho. Sala de aula organizada de tal forma que permite as crianças tomar posse da mesma, estando em atividades que proporcionem aprendizado e torne-as cada vez mais autônomas.

Os ateliês de trabalho estão relacionados a atividades diversificadas e simultâneas, que podem ser desenvolvidas individualmente e/ou em pequenos grupos. Cada ateliê comporta um determinado número de crianças de maneira que possam trabalhar tranquilamente, se inscrevem levando em consideração a quantidade de crianças que o ateliê comporta. O tempo que ficará em determinado ateliê está diretamente ligado à necessidade e interesse da criança sem deixar de lado a responsabilidade, o comprometimento pela escolha e trabalho desenvolvido. As crianças têm liberdade de ação passam de um ateliê para o outro, é livre para escolher, mas é uma liberdade situada não pode escolher não fazer nada. Como afirma Sampaio ao discutir as Invariantes Pedagógicas, princípios organizados por Freinet, "Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa" (Invariante nº 7, SAMPAIO, 1994, pág. 84).



Escolha dos ateliés

O ato da escolha possibilita satisfação, partilha e envolvimento na proposta a ser realizada. Os materiais disponíveis nos ateliês estão sempre visíveis e ao alcance das crianças para que usem e elas mesmas arrumem. Novos materiais e técnicas são introduzidos regularmente pelo professor.

A sala organizada em ateliês de trabalho permite que as crianças tenham um número maior de atividades, que todas as atividades tenham a mesma importância, privilegiem o tateamento e que os desejos e preferências das crianças sejam respeitados. Como nos apresenta o Groupe Maternel Liègeois, o tateamento pode ser entendido por,

uma situação que desperta nas crianças a vontade de aprender (...). Essa vontade desemboca na ação; mas acontece de as crianças se chocarem com inúmeros fracassos e só obterem alguns sucessos pouco satisfatórios (...). O fracasso se torna desafio e o sucesso, encorajamento. Por isso, aprender pode exigir tempo. Quanto mais longo e difícil for, mais significado terá em sua existência! (...). Essa evolução hesitante para o domínio de uma aprendizagem (...) é o que Freinet chama de tateamento experimental. (GROUPE MATERNEL LIÈGEOIS, p. 10)

Em minha sala tenho procurado incentivar o tateamento experimental, entre as possibilidades de escolha estão pintura, desenho e escrita, casinha, números, recorte e colagem, jogos e quebra-cabeça, biblioteca, modelagem, carrinhos e miniaturas, computador.

Os ateliês

“Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.” (Invariante nº 8, SAMPAIO, 1994, pág. 85)

A sala organizada em ateliês privilegia o trabalho com as mais variadas linguagens, possibilita que as crianças participem de atividades diferentes, porém semelhantes na sua importância. Os ateliês podem ser separados por estantes, biombos, demarcados no chão; o material de trabalho está visível e ao alcance das crianças para usarem e elas mesmas arrumarem. Tal organização permite que as crianças façam suas escolhas, realizem inúmeros tateios, realizem trabalho criativo e cooperativo.

Vejamos as possibilidades que os ateliês proporcionam às escolhas das crianças. Procuo indicá-los e descrevê-los em sua composição.

1. Pintura

Este ateliê é composto por tinta guache, anilina de várias cores; estojo de aquarela, pincéis variados; papéis de diversos tamanhos, formatos e cores; pedaços de pano, rolos, rolhas; paletas, cavaletes, esponjas; aventais.



2. Números

Este é o espaço onde são disponibilizados às crianças materiais como blocos lógicos; ábaco, tangran, dominó; jogos de percurso, de sequência lógica; jogos de cores, formas, réguas; fita métrica; “balança”.



3. Desenho e escrita

É composto por papéis de diferentes formatos e cores; giz de cera variado; caneta hidrocor de diferentes cores; lápis de cor; giz pastel; lápis carvão; lápis preto; borracha; caderno; apontador; canetas diversas e esferográficas de diferentes cores.

Neste ateliê, também é proposto às crianças que realizem atividades relacionadas às novidades contadas na roda. As crianças que no próximo ano ingressarão no Ensino Fundamental têm um caderno onde os textos são impressos e colados na página da esquerda, na página a direita é solicitado que a criança ilustre o texto, copie trechos ou palavras, ligue/complete palavras, tateie nos seus grafismos de escrita...



4. Biblioteca

Neste ateliê ficam expostos em estantes as enciclopédias infantis; livros de histórias infantis; revistas; gibis, álbuns criados pela turma; livros de imagem; livros de poesias.



CAPA

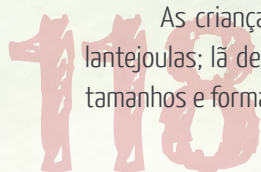


SUMÁRIO



5. Recorte e colagem / Sucata

As crianças têm acesso a papéis de diversos tamanhos, formatos, cores; tesoura, cola, palitos variados; lantejoulas; lã de diversas cores; rolhas; tampas; cotonete; rolhas; rolos de papelão; caixas e potes de diferentes tamanhos e formas.





6. Jogos e quebra-cabeça

Ateliê com jogos de encaixe e de cooperação; quebra-cabeça do mais simples ao mais complexo; jogos de memória, bingo de figuras, de letras.



7. Carrinhos e miniaturas

Neste ateliê há um tapete ilustrado com ruas, lojas, praças... caixa com carrinhos variados, miniatura de animais, hominhos, super heróis, blocos de construção.



8. Casinha

Ateliê com caixas de roupa e fantasia; móveis e objetos de casinha; panelinhas; pratos, talheres; espelho; bonecas; tábua de passar roupa; animais de pelúcia.

121



CAPA



SUMÁRIO



9. Computador

Este ateliê é composto por um computador com acesso a internet e impressora. As crianças realizam pesquisa; digitam as novidades contadas na roda para serem expostas na sala e para o livro; introduzo jogos que favoreçam o raciocínio lógico, coordenação motora, memória auditiva, visual e sequencial.



10. Modelagem

As crianças têm disponível massa de modelar; argila; ferramentas para manipular, explorar, dar forma; tábuas de apoio, faquinhas, tesouras



O trabalho em ateliê permite um relacionamento maior entre as crianças, bem como relacionamento diferente com o professor de quem elas dependem menos. O papel do professor é o de:

- Permitir que as crianças façam inúmeros tateamentos
- Ajudar as crianças a concluírem seus projetos
- Fornecer ajuda técnica quando necessário
- Permitir que as crianças progridam em seu próprio ritmo
- Respeitar a personalidade de cada criança

Canteiro de obras

dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches – e a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana! (FREINET, 2004, pág. 104).

Uma sala Freinet tem por objetivo criar um ambiente cooperativo, onde as crianças aprendam a levar em conta os outros, que exerçam sua liberdade e responsabilidade, que as crianças cooperem entre si, realizem trabalho em que cada uma contribui com o seu fazer para os fazeres do grupo.





Álbuns e livros são feitos a partir dos Projetos da Turma, tendo por ideia principal dar uma forma nobre aos textos, as pesquisas e descobertas das crianças. São produzidos e elaborados pelas crianças de maneira que se reconheçam na produção e depois de finalizados compartilhados com a família e disponibilizados na biblioteca da sala.

Enfim...

Neste relato de experiência é possível considerarmos que as metodologias de ensino devem estar ancoradas em princípios educativos centrados na criança, centrados por respeitar suas necessidades, por acreditar que a criança é cidadã de direitos e deveres, capaz de tomar decisões e de se responsabilizar pelas atitudes assumidas. Ao professor cabe um olhar atento aos desejos expressos por cada criança, propor atividades que produzam trabalho autêntico fruto de uma necessidade, acreditar na capacidade da criança, enfim permitir que a vida entre na sala de aula!

As crianças tem necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontram em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior (FREINET, 2004, pág.129).

REFERÊNCIAS:

- FERREIRA, G. de M. Uma conversa inicial. In: Ferreira, G. M. (org.). Palavra de Professor (a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, págs. 13-40.
- FREINET, C. Pedagogia do bom senso. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREINET, É. Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa: Editora Estampa, 1978.
- GRUPE MATERNEL LIÉGEOIS, Education Populaire. A Pedagogia Freinet na Educação Infantil hoje. Bélgica. Tradução Ruth Joffily.
- OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 3ª Edição. Campinas - SP: Papyrus, 2009. Vol. 1, pag.175-199.
- PORQUET, M. As técnicas Freinet na Educação Infantil. Cannes. CEL, 1964. Tradução Ruth Joffily
- SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: Evolução histórica e atualidades. 2ª Edição. São Paulo - SP: Editora Scipione, 1994.

Escola e produção do conhecimento: uma relação possível¹

José Carlos da Silveira
jc.silveira@ufsc.br
Doutorando Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica-UFSC

Nara Caetano Rodrigues
nacaetano@yahoo.com.br
Colégio de Aplicação/CED/UFSC, PROFLETRAS/UFSC

Lisiane Vandresen
lvandresen@hotmail.com
Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Bruna Hoepers
bruna_hoepers@hotmail.com
Estudante do 3º Ano – Ensino Médio, Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Resumo: Pretendemos discutir, neste texto, sobre o potencial e a responsabilidade da escola em estimular o gosto pela pesquisa e o exercício da autoria, numa perspectiva interdisciplinar. A prática escolar da iniciação científica (IC), assim compreendida, vivenciada no âmbito do Ensino Fundamental, possibilita profundas conexões com questões sociais relevantes que auxiliam os protagonistas da tarefa de pesquisar (educadores e estudantes) a estabelecerem novas possibilidades de relação com o saber, que possam dar outros sentidos sobre o papel da escola em nossos dias. A institucionalização da IC em nosso país data de 2003, quando o CNPq criou seu próprio programa denominado de Iniciação Científica Junior - ICJr, voltado aos discentes do Ensino Médio, posteriormente oferecido também aos estudantes dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa - FAP, existentes nos estados da federação. Em 2010, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC-EM, uma modalidade de iniciação científica júnior voltada então para o Ensino Médio e articulada pelas Instituições de Ensino Superior - IES. Na discussão proposta, procuramos problematizar alguns aspectos em torno da prática escolar de IC, desenvolvida com estudantes dos 9ºs Anos do Ensino Fundamental, no Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola. A que práticas investigativas estamos nos referindo? Quais sentidos sobre Iniciação Científica professores e estudantes estão produzindo? E, ainda, é importante trabalharmos com pesquisa na escola básica?

Palavras-chave: produção de conhecimento; iniciação científica; escola básica.

Iniciando o diálogo

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido” e “reescrito”.
(FREIRE, 1996, p. 97).

1 - Esse texto é uma versão ampliada das reflexões apresentadas na Mesa Roda Universidade-Escola, a qual teve a participação de três professores e de uma estudante, representando os alunos-pesquisadores e dialogando com os docentes-orientadores. A mesa-rodada, realizada no dia 15 de julho de 2015, às 14h, no Auditório 2 do Centro de Convenções - UNICAMP, fez parte da programação do VII Fala Outra Escola - O teu olhar (trans)forma o meu, evento organizado pelo GEPEC/FE/UNICAMP.



CAPA



SUMÁRIO

A fim de problematizar aspectos em torno das relações que a escola estabelece com a produção do conhecimento, este texto tem como objetivo refletir sobre a possibilidade de construção de outros sentidos sobre iniciação científica (IC), quando esta é concebida como prática pedagógica.

A perspectiva de iniciação científica que sinalizamos não caminha na mesma direção da que se apresenta de forma dominante². A proposta desenvolvida junto aos nonos anos do Colégio de Aplicação/CED/UFSC, através da atividade permanente “Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola”, é compreendida por nós como prática pedagógica articulada à dinâmica curricular, sem processos seletivos, atenta às especificidades dos estudantes e professores deste nível de ensino.

Nesse contexto, há que se considerar ainda qual o sentido que procuramos dar para a ideia de iniciação científica. Assim, ao problematizarmos o papel da escola como espaço do exercício da autoria, enfatizamos a formação do sujeito autor na relação com a constituição de estudantes que se percebam como sujeitos sócio-históricos. Aprofundamos, dessa forma, o debate sobre o sujeito que queremos formar, pois não podemos deixar de considerar que este possui uma história e produz sentido sobre o mundo em que vive (SILVEIRA, 2013),

Com o propósito de discutir sobre o modo de funcionamento de uma experiência de iniciação científica na educação básica, a seguir reunimos algumas reflexões desenvolvidas ao longo de nossa trajetória com esta prática pedagógica.

O projeto Pés na Estrada, como é conhecido em nossa instituição, teve origem a partir de um projeto de pesquisa e ensino intitulado inicialmente “Escola Crítica – Aluno pesquisador: uma proposta de estudo do meio”, denominação esta que sofreu duas alterações. Na primeira, passou a ser designado de “Pés na Estrada do Conhecimento”, em alusão ao caráter andante de sua essência pedagógica, dado pelas rotineiras viagens de estudos. Procurávamos associar o trabalho desenvolvido em sala aula com a prática de saídas a campo, numa perspectiva interdisciplinar. Os trabalhos de campo representam, nesse sentido, possibilidade concreta de contato direto entre os estudantes e as realidades estudadas, possibilitando a apreensão de aspectos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho em sala de aula (CRUZ, 1997, p. 93). Sem perder este caráter “andante”, mas assumindo outros contornos, mais recentemente, passou a ser identificado como “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola” – ou, como internamente é denominado por professores e estudantes, IC.

O debate em torno dos movimentos sociais, bem como sobre aspectos relacionados à constituição histórica do Brasil sempre estiveram na pauta das atividades propostas no âmbito da IC. Inicialmente o foco se deu sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, espaço em que articulamos o contato entre nossos estudantes, provenientes do meio urbano, com jovens da escola de educação básica 25 de Maio³, uma escola do campo, do município de Fraiburgo, localizado no Meio-Oeste do estado de Santa Catarina. Esta instituição está localizada entre

2 - A iniciação científica, tal qual conhecemos hoje, foi instituída com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, em 1951. De acordo com este órgão cabe à iniciação científica a função de despertar “vocações científicas e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado”. Em 1986, é que vamos ter a primeira experiência de Iniciação Científica voltada aos estudantes de Ensino Médio, através do Programa de Vocações Científicas (Provoc), da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz. Apenas em 2003, é que o CNPq criou seu próprio programa denominado de Iniciação Científica Júnior, voltado aos discentes do Ensino Médio. Atualmente o referido programa foi estendido aos estudantes de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Em 2010, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC-EM, uma modalidade de iniciação científica júnior, voltada, então, para o Ensino Médio e articulada pelas Instituições de Ensino Superior - IES.

3 - O nome da escola é fruto da história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. No dia 25 de maio de 1985, ocorreu a primeira ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com a participação de 2000 famílias. Destas, 78 foram destinadas para o município de Fraiburgo no ano de 1986, constituindo dois assentamentos: União da Vitória e Vitória da Conquista. Fonte: Blog da Escola: <http://eeb25demaio.blogspot.com>, acesso em 20/06/2015.

dois assentamentos rurais, o assentamento União da Vitória e o assentamento Vitória da Conquista. Os estudantes do Colégio de Aplicação, durante três dias, vivenciavam momentos de trocas pedagógicas, envolvendo os estudantes do campo e algumas famílias assentadas. Por dez anos, realizamos esse roteiro. Muitas reflexões realizadas, materializadas nos textos e outras produções construídas pelos estudantes, indicavam ser possível pensar outros sentidos sobre o papel da escola. Não foram poucas as vezes em que, reconfigurando nossos planejamentos, parávamos os ônibus à beira da estrada, e visitávamos um acampamento, fase anterior da constituição de um assentamento. Num contato respeitoso com aqueles sujeitos no processo de luta pela terra, professores e estudantes observavam atentamente cada ambiente: a escola de chão batido, preche de outros sentidos para aquele coletivo; os espaços para a alimentação, higiene e lazer, o telhado de lona preta, dentre outros.

Mais recente, nossa atenção voltou-se para a compreensão do processo de luta pela terra por parte de populações atingidas pelos empreendimentos de geração de energia, através da construção de usinas hidrelétricas. Assim, desde 2010, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) passou a fazer parte da agenda investigativa de nossos estudantes. Tendo como cenário geográfico e cultural o oeste catarinense e o norte do Rio Grande do Sul, os pesquisadores e seus orientadores, acompanhando o movimento do rio Uruguai, saem em busca do conhecimento. Os municípios catarinenses de Abdon Batista, Capinzal e Itá e os do Rio Grande do Sul, Erechim e Aratiba têm se constituído como espaços investigativos.

Com problemáticas diversas que denunciam a amplitude de questões que podem ser formuladas em torno da discussão central, os estudantes lançam olhares sobre aspectos naturais, tais como os relacionados à sustentabilidade da vegetação, do rio e dos animais. Outros, demonstrando interesse pelas questões políticas, investigam os projetos hidroelétricos em nosso país, seus propósitos e responsabilidade social. Preocupados com os aspectos socioculturais, alguns estudantes falam sobre as populações, suas memórias, seus desejos, medos e esperanças. Em meio a estas questões, os estudantes, então pesquisadores, deslocam-se da sala de aula para o ambiente vivido por outros, agora sujeitos de pesquisa.

A investigação científica como parte do currículo

Como já nos referimos, a institucionalização da IC no Brasil constitui atividade com íntima ligação à formação universitária. Mediante ao pagamento ou não de bolsa e sob orientação docente, os acadêmicos selecionados vivenciam o desenvolvimento de uma pesquisa. Tendo como objetivo o encaminhamento para a pós-graduação e, nesta direção, diminuir o tempo médio para a formação de mestres e doutores. Esse formato de IC constitui, desde a década de 1950, estratégia institucional com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país (JORGE; SILVEIRA; MENDONÇA, 2015).

Em 2003, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, vê-se a efetivação da migração dessa prática em direção à educação básica. Na prática, o objetivo de despertar vocação científica, oriundo do meio acadêmico, permanece enquanto foco para o ensino fundamental e médio. Vê-se, dessa forma, estratégia institucional que traz para a educação básica o compromisso com a formação para a pesquisa a fim de familiarizar o futuro estudante universitário com o exercício da pesquisa. Nesse contexto, está em jogo o interesse, por parte do Estado, em atender os determinantes econômicos globais que veem na escola espaço exemplar para implementação de práticas pedagógicas em sintonia com a formação de significativo contingente de recursos humanos, para atender às necessidades produtivas do capital (OLIVEIRA, 2014). Assim, tal qual o modelo universitário, que tem como propósito acelerar



a entrada do acadêmico na pós-graduação, esta mesma prática, quando referida ao ensino básico, tem como intento acelerar a entrada destes estudantes nos cursos de graduação, principalmente nas áreas ditas científicas.

A prática escolar de IC, vivenciada no Colégio de Aplicação, estrutura-se de forma particularizada daquelas institucionalizadas no âmbito dos programas governamentais. A singularidade do trabalho pedagógico em questão ancora-se num possível deslocamento de sentido, distanciando-se, portanto, da concepção dominante espraiada no contexto educacional brasileiro, que pretende atribuir sentido único para a prática de IC nas escolas da educação básica⁴.

Assim, compartilhamos com Santos (1998, p. 26) o pensamento de que

[a] educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria afinal, gente deseducada para a vida.

Nesse sentido, concordamos com von Linsingen (2007, p.13), quando reflete que educar é “possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia”. A escola, entendida como espaço do debate, de problematização e do estímulo ao dizer, não pode se fechar a este compromisso na formação discente. Assim é que Paulo Freire, ao pensar sobre um projeto de educação, pondera sobre seu existir coletivo enquanto prática política “na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, [já que] ela [a educação] é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador” (FREIRE, 1977, p. 81).

A IC, concebida prática pedagógica na educação básica, pode ser entendida no universo de uma pedagogia da pergunta (Freire, 1985), onde educandos e educadores são constantemente desafiados a se verem no, e com o mundo e a responderem a estes desafios. O perguntar, nesse sentido, constitui essência do ato de conhecer e se dá de maneira contínua já que nenhuma resposta, numa prática problematizadora, deve ser considerada definitiva.

Ainda com Freire (2005), nos aproximamos de um pensar que contribui para possibilitar na escola outra relação com o saber, contrapondo-nos à concepção de educação como transmissão/reprodução, que predominou em nossas escolas por tanto tempo:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2005, p. 104).

4 - Sobre essas especificidades ver: Silveira, Silveira e Trott, 2009.

Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola⁵

Equipe⁶ professores-orientadores/2015:

Eliane Jorge (LE-Espanhol)

Fernando Leocino (HST)

Giselle de Souza Paula (CIÊ)

Leonardo Valença (GEO)

Lisiane Vandresen (LP-Coordenadora)

Márcia Bernal (MTM)

Nara Caetano Rodrigues (LP)

Priscila Farias (LE-Ingês)

Equipe estudantes-pesquisadores/2015:

Todos os estudantes matriculados nos 9^{os} Anos A, B e C - Colégio de Aplicação/CED/UFSC.

A atividade permanente denominada Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola é uma proposta interdisciplinar, desenvolvida no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-CA/CED/UFSC.

Todas as atividades são planejadas em reuniões semanais, contando com a colaboração de toda a equipe de professores-orientadores, os quais desenvolvem todas as etapas do projeto, nas aulas de IC e saídas de estudos, de acordo com esse planejamento conjunto. Cada orientador avalia a participação e as produções de seus orientandos e repassa para os demais. Os instrumentos e critérios de avaliação são os mesmos e as notas atribuídas pelo orientador e na autoavaliação valem para todas as disciplinas envolvidas.

Essa atividade permanente é desenvolvida há 16 anos, nas turmas de 9^o Ano do CA, entretanto, somente em 2010 conseguimos incluir 2h/aula de iniciação científica (IC) na grade curricular. Nessas aulas, os alunos são divididos em equipes sob a orientação de um professor, que pode ser de História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira, Matemática ou Língua Portuguesa – disciplinas cujos professores estão envolvidos nesse momento.

O trabalho nas aulas de IC é constituído pela orientação para: pesquisa preliminar dos dois grandes temas das duas etapas; elaboração de um projeto de pesquisa; saídas a campo, que configuram duas etapas de pesquisa⁷: 1^a etapa – Itá, Abdon Batista e Capinzal/SC e Aratiba e Erechim/RS; 2^a etapa – cidades históricas de MG: Ouro Preto, Mariana, Tiradentes e São João Del Rei; elaboração de ensaio escolar com apresentação, em forma de slides, no Seminário Interno de IC e na SEPEX/UFSC; elaboração de audiovisual com apresentação na SEPEX/UFSC e na Mostra de Audiovisuais do CA.

5 - Parte dessa reflexão foi apresentada em Rodrigues (2013).

6 - O projeto constitui-se também como campo da pesquisa de doutorado de José Carlos da Silveira, professor de Geografia e idealizador do projeto, afastado para formação, e conta com a colaboração da bolsista Camila Souza da Silva, graduanda do Curso de Biblioteconomia da UFSC. Há, ainda, duas bolsistas de PIBIC-EM, Júlia Fernanda Mafra Menger e Marina Bueno Recchia, ex-alunas do projeto, que desenvolvem suas pesquisas atualmente sob a orientação da professora Nara Caetano Rodrigues.

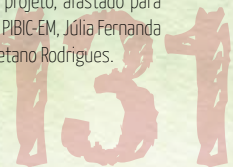
7 - Nesse texto, vamos nos deter na descrição das atividades apenas dessa 1^a etapa e tomaremos como referência o ano de 2015.



CAPA



SUMÁRIO



No início do ano letivo, os estudantes escolhem dentre alguns subtemas sugeridos, formando grandes grupos temáticos; dentro desse grupo maior, é feito um sorteio para que os alunos das três turmas de 9º Ano sejam organizados em equipes mistas com representantes de mais de uma turma. Em momento posterior, são definidos os professores que orientarão as equipes. No ano de 2015, os 74 alunos foram divididos em equipes orientadas por 8 professores, o que significou que cada orientador trabalhou com um número entre 08 e 10 estudantes.

Como o grande tema da 1ª Etapa⁸ (1º Semestre) é: “A luta pela posse da terra: o caso dos atingidos por barragens”, as primeiras aulas de IC são destinadas à pesquisa preliminar realizada em sites como <http://www.observabarragem.ippur.ufjf.br/> e www.mabnacional.org.br. Também são feitas leituras⁹ de notícias, reportagens e artigos publicados em jornais, como Brasil de Fato e Le Monde Diplomatique, e em revistas, como Carta Capital, Planeta, Caros Amigos e ISTOÉ. Os alunos também foram orientados a ler partes de dissertações de mestrado¹⁰, cujo tema de pesquisa está relacionado à temática geral dessa etapa do projeto.

O objetivo dessa pesquisa preliminar é que os alunos se situem em relação ao tema para que possam delimitar o seu foco de pesquisa, os objetivos da investigação a ser feita em campo, as estratégias para a geração dos dados e a elaboração dos instrumentos de pesquisa (geralmente entrevistas semi-abertas). Esses elementos constituem o projeto, que dá parâmetros para a pesquisa de campo, realizada durante a saída de estudos para as cidades¹¹ do oeste catarinense (Itá, Capinzal e Abdon Batista) e norte do RS (Erechim e Aratiba). Nessa ida a campo, no primeiro dia, os alunos visitaram, por exemplo: a CREAL (Cooperativa Regional de eletrificação Rural do Alto Uruguai Ltda), onde assistiram a uma palestra do Presidente da Cooperativa, e o lago da UHE Itá, na cidade de Erechim, onde almoçaram e conversaram com agricultores e representantes da comunidade. No segundo dia, visitaram as instalações do CDA – Centro de Divulgação Ambiental da Usina Hidrelétrica Itá, onde assistiram a vídeo institucional e fizeram uma visita guiada por um técnico da UHE Itá à sede da hidrelétrica, também visitaram as Casas de Memória Alberton e Camaroli (museus); por fim, conheceram o centro da cidade de Itá e conversaram com moradores. Em todos os espaços visitados, dependendo do enfoque da pesquisa, definido no projeto, os alunos realizam entrevistas com pessoas da comunidade, guias dos museus, representante da hidrelétrica e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), com o objetivo de ouvir diferentes pontos de vista sobre os impactos da construção de hidrelétricas na vida dos moradores das cidades atingidas.

Após retornarem da saída de estudos, os alunos transcrevem as entrevistas, fazem o cotejamento dos dados em relação ao que foi previsto no projeto, destacam os dados mais relevantes e elaboram um ensaio escolar. Como esse é um gênero da esfera escolar, nas aulas de IC, os alunos leem e analisam ensaios¹² produzidos em anos anteriores para se familiarizarem com a estrutura do texto e entenderem o seu funcionamento no contexto de sua formação como pesquisadores-autores.

O ensaio é socializado no Seminário de Iniciação Científica, momento em que os estudantes apresentam suas pesquisas em power point para colegas, pais e outros convidados (ex-professores, ex-alunos, autoridades da escola).

8 - O tema da 2ª etapa (2º Semestre), a qual não será abordada nesse momento, é: “O Brasil colonial no século XVIII: Representações da construção da sociedade das Minas Gerais”.

9 - Considerando que a faixa etária dos alunos-pesquisadores está entre 14 e 15 anos, não são indicadas muitas leituras de textos acadêmicos.

10 - Por exemplo, ZEN, Eduardo Luiz. Movimentos Sociais e Questão de Classe: Um Olhar Sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens. 2007. Dissertação de Mestrado de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

11 - Essas foram as cidades incluídas no roteiro no ano de 2015, tendo em vista a possibilidade do encontro com sujeitos que se dispuseram a participar de conversas com os estudantes e a viabilidade de espaço para receber mais de 80 pessoas; aspectos que precisam ser previamente planejados a cada ano.

12 - Em 2008, foi feita uma publicação com os ensaios produzidos no ano de 2007 (SILVEIRA, SILVA e TROTT, 2008).

Problematizando – a perspectiva docente

Como essa é uma atividade permanente, a cada ano termos uma nova edição, com novos estudantes, novos orientadores, assim, teceremos algumas considerações mais gerais, a título de problematização desse conjunto de atividades que caracterizam a iniciação científica no ensino fundamental em uma escola básica, nesse momento.

A elaboração dos projetos de pesquisa se configura como uma das etapas mais complexas de todo o trabalho com IC na escola, tendo em vista a pouca familiaridade dos alunos com a leitura e a escrita acadêmicas. O agenciamento das várias vozes presentes nos textos lidos, garantindo a autoria do estudante-pesquisador nas escolhas que faz, é o principal desafio. A citação da voz do outro em um texto que se pretende que seja próprio de quem está escrevendo apresenta um grau de complexidade que só vai se dirimindo ao longo do ano, quando os alunos vão se apropriando do conhecimento específico sobre o tema e dos gêneros da esfera escolar/científica. Além disso, os jovens pesquisadores precisam delimitar um foco de pesquisa dentro de um tema maior, definir objetivos, sujeitos de pesquisa, elaborar questões para as entrevistas, sem conhecer o campo no qual vão se inserir.

As saídas de estudos possibilitam uma vivência singular pela possibilidade do deslocamento do lócus da aprendizagem, os muros da escola são derrubados e as cidades/locais visitados se transformam em uma grande escola, na qual os alunos aprendem vivenciando as situações, não mais simulando. A possibilidade de se colocar como pesquisadores que vão a campo em busca de informações sobre um determinado tema possibilita a emergência de uma postura ética, de sujeito responsável. Eles não estão a passeio nas cidades visitadas; tendo o projeto de pesquisa como norte da investigação, saem a campo em busca de respostas para suas perguntas.

E aqui, surge outro aspecto muito interessante que é a legitimação dos saberes plurais, vindos de conhecimentos das experiências de vida, pois os entrevistados são pessoas da comunidade, como moradores que viveram nas cidades antes da construção das hidrelétricas ou vieram após a construção do empreendimento, como é o caso de pessoas que chegaram após o realocamento dos antigos moradores para a nova cidade de Itá. Assim, o representante da hidrelétrica ou do MAB, a vendedora da loja, a contadora de histórias, o agricultor que perdeu suas terras, o gari que está trabalhando na rua, o aposentado que está sentado na praça, a presidente da cooperativa de artesãos da cidade, o Presidente da CRERAL, a guia das casas de memória, o dono da lanchonete, todos são sujeitos possuidores de saberes que interessam aos alunos para produzirem conhecimento sobre seus objetos de estudo.

Nos ensaios, é possível perceber uma autoria partilhada na medida em que os alunos apresentam um posicionamento a partir das vozes dos entrevistados. Mais uma vez vem o desafio do agenciamento das vozes, agora dos entrevistados, em um texto no qual os pesquisadores precisam se posicionar, considerando todo o processo de pesquisa: desde a pesquisa preliminar, passando pela elaboração do projeto, pelas observações e vivências na saída a campo, pelas entrevistas realizadas, chegando à sistematização na forma do ensaio escolar. Tal gênero apresenta um grau de complexidade agravado pelo fato de que os alunos não leem ensaios escolares ao longo de sua trajetória de estudantes; estão tendo contato pela primeira vez com um gênero que exige um movimento no sentido de trazer a voz do outro, seja para alinhar-se a ela ou para distanciar-se dela.

Por fim, vale destacar que a socialização das pesquisas em um evento específico para tal fim, utilizando um recurso também próprio da esfera acadêmica – apresentação em power point – para um público que extrapola o interlocutor único da maioria dos trabalhos escolares, que é o professor, configura uma situação real de



interação. Nessa situação, os alunos têm a possibilidade de assumir a autoria de suas pesquisas para um público que não conhece os trabalhos e ao lado de pesquisadores da graduação e da pós-graduação, no caso da SEPEX/UFSC. Esse pode-se dizer que é o momento no qual os jovens pesquisadores assumem a posição autor diante desse outro que os interroga e quer saber sobre as pesquisas sobre as quais eles – os pesquisadores – têm autoridade para falar.

IC como espaço do dizer: a perspectiva discente do processo

Na condição de ex-aluna do projeto, represento os estudantes que já passaram por todo esse processo. Particpei do “Pés na Estrada do Conhecimento” no ano de 2012, quando estava no 9º ano. Era uma matéria nova para minha geração, mas tínhamos escutado bons comentários de alunos mais velhos, portanto estávamos bastante animados com toda a ideia.

O projeto foi dividido em duas etapas, primeiramente uma questão voltada à luta pela terra e uma segunda fase voltada ao Brasil colonial e imperial em Minas Gerais. Na etapa das lutas pela terra, o tema principal era o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens).

Como já acontecera no ano anterior ao meu, primeiramente nos apresentaram o tema geral, logo depois fomos divididos em grupos onde fomos incumbidos de selecionar um eixo de pesquisa que nosso grupo trabalharia naquela etapa, meu tema foi voltado à legislação na construção de barragens, relatórios, autorizações e inspeções da obra. Começou então a parte mais complicada e nova do projeto: a pesquisa por informações. Foi uma fase importante e muito boa também, ao mesmo tempo em que não conseguíamos todas as informações e contatos desejados, descobrimos coisas novas sobre o campo trabalhado e o próprio movimento, principalmente nos diálogos intergrupos.

Saímos então para uma viagem de estudos, conhecer o campo de pesquisa e ver tudo de perto, muda completamente o olhar sobre várias ideias iniciais, fizemos muitas entrevistas, vimos a realidade de um acampamento do MAB, conversamos com moradores atingidos pelas barragens, vimos a hidrelétrica (UHE Itá) e tivemos a oportunidade de conversar com os representantes da empresa, que aparentavam ser bastante abertos, mas que na verdade não tinham tantas respostas. Voltamos a Florianópolis e elaboramos um produto final, um ensaio escolar, nada muito complexo, mas que trazia um grande sentimento de orgulho.

A produção realizada por nós não se resumiu ao âmbito escolar, apresentamos o trabalho na SEPEX (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão), na própria UFSC. E tive ainda a oportunidade de participar 1ª FEBRAT - Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, que ocorreu em 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Não menos importante, tenho de citar o que levamos do projeto. O trabalho vai além de algo para incluir no currículo LATTES, envolve amadurecimento do senso crítico, novas formas de enxergar determinadas situações e contextos, além do fato de descobrimos que não conseguimos obter todas as informações no “google”, que temos que ir atrás da informação, mesmo que às vezes pareça impossível de ser alcançada, e fazer conexões, e só assim faremos a pesquisa de verdade, que possa interferir na nossa vida e de futuros pesquisadores.

Considerações finais

Essa experiência possibilita a estudantes-pesquisadores e professores-orientadores uma relação outra com a construção de conhecimento na escola. O professor é um mediador na produção de conhecimentos, que se dá nesse processo por meio da interlocução com sujeitos outros, cujos saberes são constituídos em outras esferas, para além dos muros da escola.

O deslocamento proporcionado pelas saídas de estudos possibilita uma experiência, cujo aprendizado extrapola os possíveis instrumentos de avaliação utilizados na escola. Por mais que a sistematização do trabalho seja feita por meio de projeto de pesquisa, ensaio escolar e apresentação oral, o conhecimento produzido pelos estudantes-pesquisadores faz sentido na escola e na vida, como disse a Bruna Hoepers na sua fala, é um conhecimento que não se encontra no Google.

Entendemos que essa proposta de trabalho interdisciplinar contribui para a formação de jovens mais situados no mundo em que vivemos e mais implicados com os problemas sociais, principalmente os relacionados à questão da posse da terra no Brasil, que é o foco da etapa das atividades de iniciação científica aqui discutida.

Por fim, vale destacar o protagonismo dos estudantes-pesquisadores na medida em que, a partir de leituras preliminares e de saídas a campo, fazem escolhas, agenciam vozes, vivenciam experiências e assumem a posição-autor nas suas produções orais e escritas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Iniciação Científica Júnior – ICJ – RN 017/2006 – anexo V. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352 Acesso em: 23/12/14.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. Os caminhos da pesquisa de campo em geografia. Revista Geosp, 1997, nº 1.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação: Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia da Pergunta. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como Prática da Liberdade. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

JORGE, Eliane Elenice; SILVEIRA, José Carlos da; MENDONÇA, Sandra. Reflexões sobre a iniciação científica na educação básica: a investigação e as práticas interdisciplinares. Anais do XV EGAL - Encontro de Geógrafos da América Latina, Havana (Cuba), 2015.

OLIVEIRA, Adriano de. Livro Azul1 de C,T&I: estratégia de articulação da política científica e da educação no governo Lula da Silva. Anais X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

RODRIGUES, Nara Caetano. Iniciação científica na escola: a constituição da autoria. II ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS. VIDA, CULTURA, ALTERIDADE. [Encontro Bakhtiniano com a Linguagem, a Educação e a Ética. EEBA/2013 – Caderno 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 203-209.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



CAPA



SUMÁRIO

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998.

SILVEIRA, José Carlos da, SILVA, Rafael P, TROTT, Tânia Mara Cassel. (Orgs.). Caminhos e ensaios – Coletânea de textos de professores e alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação-CED/UFSC. Florianópolis: Imprensa Universitária-Março/2008.

SILVEIRA, José Carlos da, SILVEIRA, Marise da, TROTT, Tânia Mara Cassel. A Prática Pedagógica da Pesquisa na Educação Básica: aprender e ensinar. Revista Sobre Tudo: muitas idéias para pouca gaveta, v.6, nº1 – Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVEIRA, José Carlos da. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no Ensino Fundamental: uma outra relação com o saber é possível? In Anais do VIII Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação de Universidades Brasileiras – SICEA, Natal (RN): UFRN, 2013.

von LINSINGEN, Irlan. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. Ciência & Ensino (UNICAMP), v. 1, p. 01-16, 2007.

Uma homenagem à Maria Carolina: lembrando uma experiência de aprendizagem

Marcia Regina Poli Bichara¹
marciabichara@hotmail.com

Resumo: Uma homenagem à Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, na qual eu, como professora e pesquisadora, procuro lembrar como os estudos orientados por esta professora transformaram minha maneira de entender e praticar o ensino de história, bem como o entendimento do que é viver na sociedade moderna capitalista. Em quase duas décadas de contato com esta professora e orientadora, pude repensar minhas práticas educacionais, minha compreensão do que é ser professora e do que é o aluno do qual sou responsável. Tanto um quanto o outro, produtores de conhecimentos. Nas práticas de leitura, nos relacionamentos, na percepção de tempo e espaço, como as sensibilidades humanas foram sendo moldadas pela sociedade moderna capitalista. Porém, longe de tomar as constatações como ruas de mão única, sem volta nem esperança, percebo-me hoje como capaz de poder arriscar buscar brechas para uma educação que tenha o humano tomado em sua completude. Em que se busque uma educação das sensibilidades capaz de resistir ao tipo de educação que Carolina descrevia como formadora de “cidadãos são concebidos como, economicamente, na sua utilidade máxima e politicamente dóceis”. E a melhor lição desta professora foi a de que o trabalho com a memória, tomada em pé de igualdade com a história, pode nos ajudar a retomar, na agorabilidade, a capacidade de se sentir por inteiro, pertencente a um grupo, a um tempo, a um lugar, ou seja, à história, com possibilidade de tomá-la em nossas mãos. Com a perda desta querida professora, fica a certeza de que este trabalho deve ser continuado.

Palavras chave: história; memória; ensino de história.

Uma homenagem à Carolina é feita em meio às lágrimas de saudade desta professora e amiga e a partir daquilo que em mim significou uma transformação provocada por seus ensinamentos. Por que não pode haver uma homenagem maior a esta mulher, professora e amiga do que a avaliação cuidadosa e positiva de tudo o que em mim foi modificado e melhorado a partir desta relação que se somaram quase 18 anos. Quase duas décadas de compartilhamento de saberes e experiências.

Minha chegada ao grupo de pesquisa do qual fazia parte Maria Carolina foi de muita timidez, pois não sabia ao certo o que queria e não confiava em minhas capacidades intelectuais para conseguir galgar um nível mais elevado nos estudos. Eu, mestre? Será?

Mas a recepção da Maria Carolina foi de total apoio, de grande compreensão acerca de minhas dificuldades em estudar. Sendo mãe de três filhos e trabalhadora da educação, as leituras eram demoradas e interrompidas, a compreensão era lenta. A minha presença nos encontros era interrompida pela necessidade de corrigir provas e cuidar da família.

1 - Doutoranda, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas



Minha chegada foi também de descrença com o ensino de história. Não fazia mais sentido entrar em uma sala após a outra repetindo um roteiro pré-estabelecido de conhecimento. Enquanto eu tentava inserir aquele conhecimento pronto goela abaixo dos alunos, as coisas “pegavam fogo” ao nosso redor: brigas, intolerâncias, violência e todas as complicações nos relacionamentos próprias de nossa vida moderna.

Lembro-me de minha primeira reunião com a Maria Carolina, na qual expus minhas inquietações acerca da educação e do ensino de história. E ela falou sobre micro revoluções, sobre brechas que devemos encontrar no nosso dia a dia para tentar mudar alguma coisa, sem desistir. Aquela fala ecoa em minha mente desde aquele dia, movendo-me, motivando-me, a cada situação, a cada relação.

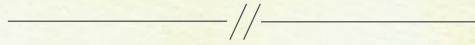
//

Quando conheci a Carolina ela estava participando de um projeto em uma escola de Barão Geraldo/Campinas. Era um projeto que envolvia várias áreas de conhecimento e que tinha como meta rebater a ideia de que é na universidade que se produz conhecimento, restando para a escola apenas a reprodução do mesmo. Ao ser convidada para acompanhar as reuniões deste projeto, pude entrar em contato com a maneira como Carolina entendia o que era ser um professor e o que era ser um aluno. As bases deste olhar particular acerca dos “sujeitos da produção do conhecimento” (como ela sempre frisava) era Eduard Palmer Thompson. Os textos deste historiador inglês, a partir de uma leitura toda especial, pautada nas relações palpáveis do aqui e agora (ou agorabilidade, como ela vinha utilizando nos últimos tempos) fizeram uma verdadeira revolução em minha compreensão da história, do ensino, da relação professor/aluno e da própria revolução!

Tudo o que eu havia sofrido com a descrença nos parâmetros científicos do curso de Ciências Sociais, com as crenças políticas deterministas, nas quais classe social era tida como conceito estanque e revolução era algo que independia da vontade das pessoas de carne e osso... Todo meu incômodo com as aulas de história repetitivas e previamente modeladas para dar um sentido fechado e caber nas questões de provas... Toda minha insegurança ao propor atividades alternativas sem saber se o que eu estava realizando poderia ser sustentado por alguma teoria... Todos estes sentimentos negativos vividos ao longo de minha formação e de minha atuação como professora de história foram substituídos por um sentimento de libertação. Aquilo que estava entalado em minha garganta agora encontrava as palavras para serem ditas. Juntamente com os estudos de Vigotski, Paulo Freire, Peter Gay, Thompson, Michel Foucault e, é claro, Walter Benjamin, os anos de meu mestrado (2000 a 2005) significaram uma transformação no meu olhar acerca da educação e, o que era desanimo, virou afirmação de meu papel como educadora.

Este olhar do professor e dos alunos como produtores de conhecimentos históricos escolares representou por si só, uma micro revolução. Ver meus alunos como capazes de pesquisar, entender a complexidade das relações humanas, com suas ambivalências, e poder assumir posições a partir de seus estudos, levou-me a reformular completamente minhas aulas e minha relação com os estudantes. O conhecimento deixou de ser algo pronto, sem sentido, para ser uma construção iniciada por pessoas estudiosas através dos livros, mas que avaliam, ressignificam, amalgamam a outros conhecimentos em sala de aula. O processo passou a ser mais importante que o resultado. A relação entre o aluno e o que ele estava vivendo e o que estava sendo estudado mais importante que a quantidade de textos e exercícios a serem realizados.

Mas os estudos desta professora buscavam muito mais que apenas pequenas mudanças nas atividades de sala de aula. O que ela perseguia era uma compreensão aprofundada do ser humano e suas relações, em especial a partir do avanço da modernidade capitalista e possibilidades educacionais. Para que estes seres humanos pudessem ser mais inteiros em suas relações, com maior sentimento de pertencimento a um grupo ou lugar, mais sujeitos de sua própria história (ou, simplesmente, mais felizes).



Em seus textos a palavra “sensibilidade” aparece desde sempre. Carolina estava preocupada com as transformações ocorridas ao longo do avanço da modernidade capitalista. Mas a preocupação não se detinha apenas na compreensão das novas técnicas, da urbanização, da exploração de uma classe sobre outra, das crises econômicas e políticas, das guerras. Sua preocupação ia além da superficialidade das ações e das relações humanas. Aos historiadores sempre dizia: “Nunca usem a linha do tempo para ensinar história aos seus alunos. Não subestimem sua inteligência”. Como era difícil entender isso. Ficava pensando: como poderia ser pernicioso o desenho de uma linha do tempo na lousa?Uma rejeição da Carolina em participar de um projeto voltado para o ensino de história, mas que tinha uma orientação diferente da que ela acreditava me fez compreender. A construção da noção de tempo está na base da educação das sensibilidades. Tal como Baudelaire captou na Paris do século XIX, e Walter Benjamin reforçou em meados do século XX, assistimos em nosso dia a dia a reprodução de uma educação que reforça, desde a primeira infância, que devemos estar sempre atentos e prontos.

A linha do tempo é o símbolo que acompanha esta nossa percepção de tempo: sempre voltada para o futuro em busca do progresso, destacando acontecimentos dados como importantes e anulando todas as outras vidas humanas que compuseram a história, tomando as coisas ocorridas como dadas a priori, sem que o ser humano pudesse opinar. Apagando sonhos não alcançados, apagando o trabalho dos miúdos, apagando sentimentos. Este simples rabisco na lousa, com sua seta voltada para o futuro, significa uma educação das sensibilidades dos alunos para este tipo de sociedade que deseja, antes de mais nada, o progresso. “Fechem os olhos para todo o resto e busquem a coerência de tudo o que estou mostrando”, diria a linha do tempo para meus alunos. “Não estão entendendo? Foi assim que aconteceu”.

Os alunos, que em sua pouca idade, ainda possuem uma sensibilidade capaz de enxergar as incoerências deste tipo de visão de história, passam por impertinentes e despreparados para a sala de aula.

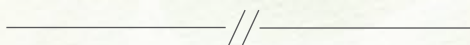
Outra transformação foi necessária para esta professora. Saber ouvir as vozes dissonantes. Tentar compreendê-las. Passei a perceber as colocações antes tidas como provocações ou desprezo à aula de história, como modos de resistência. Busquei entender o que os alunos tinham a dizer, como percebiam os conteúdos que estavam sendo apresentados e a dar espaço para suas ideias, para outros conhecimentos trazidos da mídia ou da família, dos jogos, de outros documentos históricos. Neste caldo poderiam se envolver, refazer sua compreensão, alcançar algum sentido sobre o que se estava estudando. Um exercício difícil já que a professora deixava de ser a principal voz da sala de aula e as verdades eram múltiplas, às vezes contraditórias.



Carolina também sempre dizia: “A teoria nunca está desvinculada ao que se está vivendo”. De modo que o que ela falava ganhava a força de uma rajada de vento, pois estava sustentada por leituras e discussões infundáveis, mas nunca de forma a demonstrar poder e conhecimento, mas de modo a ajudar na compreensão e na construção de conhecimento. Este poder de suas palavras se vê, por exemplo, quando ela se apropriava de conceitos e imagens de autores, nunca sem antes investigar a fundo seu significado, e passava a ligá-los às análises que faz da educação e da sociedade e tudo começava a ganhar maior sentido. Ela trazia para aquilo que estávamos vivendo e transformava nosso olhar. Quando trazia, por exemplo, de Foucault, a ideia de que os “cidadãos são concebidos como, economicamente, na sua utilidade máxima e, politicamente, dóceis”. Esta ideia, quando confrontada com as práticas escolares, ganha uma força que não teria se fosse apenas lida em um livro acadêmico.

Então, ela conseguia fazer com a teoria servisse ao conhecimento do dia a dia da educação e não o contrário. Invertia papéis, subvertia as hierarquias. Quem conviveu com Carolina sabe o quanto o cuidado com as palavras era importante. Uma escolha errada na hora de colocar uma palavra significava muito, principalmente, que os conceitos não foram bem compreendidos ou incorporados. Que aquele olhar marcado por ortodoxias, dicotomias, ainda estava nos dominando.

Por isso, quando lemos seus textos, percebemos que o pensamento da Carolina é muito bem costurado. Ela sempre utilizava esta metáfora da tecelagem para tratar da produção de textos. Cuidar das palavras, não deixar nenhum ponto solto, sem cuidado. Uma forma de resistência desta professora em um mundo onde as coisas são superficiais e passageiras.



Também a questão da leitura sempre foi perseguida pelos estudos de Carolina. Dentre as sensibilidades modernas, a leitura superficial, rápida, feita a partir de pressupostos anteriores com o objetivo de garantir a certificação de uma verdade absoluta, é a que mais se relaciona com a escola. Foi um longo aprendizado (ou reaprendizado) o exercício de outras leituras. O exercício de se fixar em um texto por horas, sem pressa. De retomar várias vezes, ou, quantas vezes forem necessárias.

O exercício de, ao ler, entender que o escrito tem uma autoria, que este autor tem uma história, que está inserido em um contexto cultural próprio. Que o autor conversa, em seu texto, com outros autores e que pensa nas pessoas que lerão o que escreveu. Aprendizado que fez com que a sala de aula mudasse de dinâmica. Que a relação com os diversos textos, escritos ou não escritos, ganhasse outra dimensão. Uma relação mais relacional na qual, inclusive o aluno poderia se colocar.

Mas, de todas as leituras, não houve nenhuma capaz de causar maior transformação que a leitura de Infância em Berlim, de Walter Benjamin. Misto de encantamento, comoção, reações físicas, lembranças e muitas dúvidas. Como vencer a dificuldade com este texto? Como lê-lo e conseguir alcançar a compreensão que Carolina demonstrava ter? Ela dava as pistas, mas demoramos muito a captar uma orientação quando dada, não é verdade?

Muita pesquisa, para entender o contexto social a que estava inserido quem lembrava e o que era lembrado. Uma leitura feita sem pressa, indo e voltando. Sem começo, meio e fim.

Uma leitura aberta a vários significados, dependendo de quem a ler.

Uma leitura que compreende que ali estão elementos da conversa que Walter Benjamin estava fazendo com a psicanálise, com o surrealismo, com um determinado marxismo, com um determinado judaísmo, com sua experiência de tradutor e de leitor de vários romancistas.

Uma leitura que nos convida a uma compreensão de tempo diversa da que estamos acostumados a nos relacionar no dia a dia (este tempo que passa e que vai em direção ao futuro, o tempo de calendário, da linha do tempo). Noção de tempo que entrelaça passado, presente e futuro, que nos convida a uma percepção diferente do que significa estar aqui e agora. Que nos alerta para a finitude da vida e por isso, nos dá força para revermos nossas atitudes no agora. O despertar.

Carolina fez um estudo muito amplo acerca da questão da memória. Buscou em vários autores e vertentes de pensamento. Desfiava todos os argumentos dos autores encontrando nós que impediam o avanço das ideias dos mesmos e nos mostrava: “vejam, este pensador coloca a memória a serviço da história”. Ou “Aqui a memória se aproximou demais da história”. Era em Walter Benjamin que ela se fixava para atentar aos problemas dos pensadores estudados. Ninguém como ele conseguiu trabalhar a questão da memória de forma tão revolucionária.

O que se buscava com a memória? A inteireza do ser humano. A memória como um movimento capaz de fazer lembrar de quem somos, de nossos sonhos, do mundo que vivemos e que nos compôs. De despertar-nos dessa ilusão mercadológica própria da modernidade capitalista, na qual as pessoas correm atrás de possuir coisas que logo não terão validade para suas vidas.

Aqui sempre gosto de dar como exemplo a situação atual dos motoboys nas grandes cidades. Rapazes jovens que necessitam correr pelas grandes cidades realizando tarefas que as empresas lhes determinam. Muitos morrem em acidentes. Basta ligar a televisão e algum jornal noticia: “Marginal Tietê parada, acidente como moto, corpo está sendo retirado”. Qual é o valor da vida? Quem é este rapaz que faleceu de maneira tão trágica? Qual é o verdadeiro problema? A perda desta vida ou a marginal parada? Como resgatar a nossa percepção de que está tudo fora do lugar? Como fazer com que percebamos que a cidade moderna educou nossas sensibilidades para que sejamos duros com uma realidade extremamente cruel (afinal, mais um morto para as estatísticas), porém, sensíveis com aquilo que absolutamente não deveria ter importância naquele momento, ou seja, o tempo perdido no trânsito.

Carolina via no trabalho educacional com a memória uma possibilidade de produção de conhecimentos históricos educacionais que pudesse abrir brechas para uma educação mais voltada para a vida, a possibilidade de diálogo, a experiência. Em mim ficou este entendimento, esta percepção de como a modernidade em que vivemos nos atinge profundamente, no mais interno de nossos pensamentos, de nossas ilusões, de nossas crenças, de nossos medos. A capacidade de perceber como as escolhas e as ações das pessoas estão norteadas por estas sensibilidades próprias do mundo moderno. E de como é difícil acordar deste sonho. Como educadora, passei a perseguir possíveis movimentos que ajudassem neste despertar. Nem que fosse por segundos.

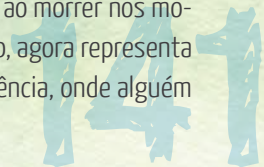
Penso que agora, com a perda de minha querida orientadora, fica um novo entendimento do significado da continuidade da vida após a morte. Para além das crenças religiosas, a falta que uma pessoa faz ao morrer nos movimenta. Aquilo que aquela pessoa representava em vida, aquilo que ela realizava em nosso meio, agora representa um buraco, uma perda, que nos movimenta para preencher. Esta é uma possível troca de experiência, onde alguém



CAPA



SUMÁRIO



deixa uma brecha para que você continue do ponto em que ela parou. Por isso dizemos que tal e qual pessoa, não morreu. Continua viva.

Recorro ao primeiro texto escrito pela Carolina que li a pedido dela mesma em nosso primeiro encontro. O último capítulo de sua tese, no qual ela, após um longo estudo sobre os almanaques campineiros no século XIX e a participação destas publicações na educação das sensibilidades modernas, abre para as possibilidades educacionais.

“Reconhecendo a dificuldade de superação do esfacelamento do social que nos domina – e tendo clara a impossibilidade de se voltar atrás, em direção a uma harmonia ancestral, ou de se reconstruir um outro mundo – proponho que se coloque em ação, no ensino fundamental e médio, como indica Benjamin, a domesticação dolorosa do nada. Ou, em outras palavras, retomar o fio entretecido na matéria da vida”, reencontrar uma maneira coletiva de tecê-lo, exige o afastamento de atividades terapêuticas, ou de técnicas apressadas de cunho “salvacionista”, por meio de uma espécie de curto-circuito utópico. Segundo o próprio filósofo, as grandiosas aporias da literatura contemporânea, aquelas que agem em Proust ou em Kafka, nos advertem da necessidade de uma longa permanência perseverante “no avesso do nada” como nos dirá a propósito de Kafka. Seguindo as trilhas benjaminianas, sugiro, pois, a pesquisa compartilhada, persistente - questionadora das imagens e das ações envolvidas no “no man’s land” narrativo – das tradições históricas locais; pesquisa esta assentada em práticas de produção de saberes, concebidos no plural e intercambiáveis na tessitura das “narrativas”. p. 271-272

Espero que possamos, dentro de nossas limitações e das limitações de nossa vida, segurar estes fios deixados por Carolina e continuar a tecê-los, mesmo que com pontos mais frágeis. E, mais importante, que consigamos outros tecelões para se juntar a nós.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BICHARA, Márcia Regina Poli . Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história e ensino de história. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o

lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso - BEZERRA, Holien Gonçalves - LUCA, Tania Regina de (Orgs.) O Historiador e seu tempo. São Paulo: Ed. UNESP, p.223-235, 2008.

-----: “O almanach, a locomotiva da cidade moderna. Campinas, S.P.:

Editora da UNICAMP, no prelo.

-----Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In FARIA Ana G. de, et alii (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP : Autores Associados, pp.49-68, 2002.

-----Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In MENEZES, Maria Cristina (org.) Educação, Memória e História, Campinas, SP: Mercado das Letras, pp.287-330, 2004.

-----O lugar das memórias na produção dos saberes escolares, In BEZERRA, Holien e LUCA, Tânia de (org.).São Paulo: ANPUH- SP.No prelo.

-----Políticas públicas, e ensino de história. In ARIAS NETO, José Miguel (org.) Dez anos de pesquisa em ensino de História, Londrina : AtritoArt, 2005, pp.157-162.

GAY, Peter. O Coração desvelado. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

_____.A educação dos sentidos. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Memórias e educação das sensibilidades na formação de professores

Adriana Carvalho Koyama
ackoyama@outlook.com
GEPEC-FE Unicamp

Nara Rúbia de Carvalho Cunha
nrcalegria@gmail.com
SEE-MG/Unicamp

Resumo: Essa roda se propõe a refletir sobre memórias, sensibilidades e formação docente na contemporaneidade, trazendo para o debate duas experiências recentemente desenvolvidas no diálogo entre professores-pesquisadores do GEPEC e docentes de Educação Básica lotados em escolas públicas de Campinas/SP e de Ouro Preto/MG. Em tais experiências, o trabalho com memórias e sensibilidades nos permitiram movimentos dialogais entre diferentes saberes e contribuíram para o fortalecimento dos sujeitos plurais envolvidos, comprometidos com uma dimensão social alargada e humanizada. Assim, continuando o diálogo, buscamos fomentar brechas que fortaleçam a dimensão pessoal e coletiva dos sujeitos históricos, afirmando uma perspectiva racional sensível em suas potencialidades de ação educativa e de formação.

Palavras-chave: memórias, sensibilidades e formação de professores.

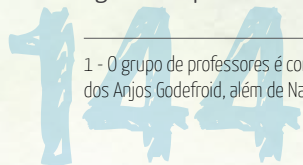
Tecendo esperanças

... a revalorização da memória traz consigo a revitalização do encadeamento dos tempos, do maior comprometimento com as ações no presente, do complexo racional e afetivo, que leva à ação. Afinal, a (re)invenção do conceito de memória recoloca a esperança no próprio futuro. (GALZERANI, 2004:323)

Essas palavras da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, escritas em um de seus textos sobre formação docente, tocaram minhas sensibilidades desde a primeira leitura. Elas contribuíram para o nascimento de uma semente que viria a ser cultivada poucos anos depois, num ambiente ideal de germinação. Isto é, a experiência narrada pela professora veio ao encontro de minhas lacunas e desejos, mobilizando-me a também ter esperanças.

Assim, em abril de 2012, com o empenho de um grupo de professores de Educação Básica lotados em escolas públicas de Ouro Preto¹, teve início uma pesquisa-ação de formação docente no Museu Casa Guignard, instituição ligada à Superintendência de Museus/Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais.

1 - O grupo de professores é composto por Sérgio Augusto da Costa Reis, Araci Pires Ribas, Maria Antônia Fernandes, Rita Lúcia Otembra Eiras Versiani Passos e Vera Lúcia dos Anjos Godefroid, além de Nara Rúbia e Gélcio Fortes, artista plástico coordenador do Museu Casa Guignard, esses dois últimos com a função de coordenar as ações.



Tal pesquisa-ação, intitulada Primaveras Compartilhadas, concretizou-se a parte de uma pesquisa em nível de doutoramento realizada por mim (Nara Rúbia) junto ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado².

Questionamentos ligados à relação entre docência e experiências vividas; entre sensibilidades docentes, cidade, memórias e linguagens; e entre sensibilidades docentes e modernidade capitalista eram motivadores da pesquisa de doutoramento, cujo projeto nasceu durante a greve dos trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais, ocorrida em 2011.

Têm se tornado cada vez mais corriqueiras em nossa sociedade imagens de docência como uma mercadoria desvalorizada e do docente como um trabalhador desqualificado ou, aos olhos de muitos, mais um devoto do que um profissional. Assim, há uma guerra de símbolos que nos qualificam e nos imputam imagens com as quais devemos lidar, desde ser um mártir que trabalha por amor a ser um desqualificado que necessita de contínua reciclagem. Essas e outras imagens dos docentes e de docência acabaram sendo debatidas durante o movimento grevista, em função da oportunidade de nos voltarmos para nós mesmos e para nossos problemas, quer seja nas rodas de conversa, nas redes sociais ou no trajeto até o local onde ocorreram as manifestações.

Os momentos de encontro permitiram que nos víssemos uns nos outros e nos percebêssemos como pessoas que vivem experiências semelhantes. O longo período de greve³ favoreceu a nossa convivência e o afloramento de sensibilidades comuns.

Foi com o intuito de continuar refletindo sobre nossas sensibilidades e potencialidades que surgiu a ideia de formar um grupo de pesquisa-ação, no qual buscamos o reconhecimento de sensibilidades que são educadas nas mais diferentes circunstâncias e que, não raro, são naturalizadas sem questionamento. É o caso, por exemplo, da aceitação de hierarquizações de saberes, do culto ao individualismo e às relações impessoais, da marginalização das emoções, entre outras sensibilidades prevaletentes na modernidade capitalista. Prevaletentes, mas não únicas, porque outras formas de ver, ser, sentir o mundo e estar nele também compõem nosso cotidiano, embora menos frequentes ou mais sufocadas pelas tendências dominantes.

Assim, as sensibilidades foram tomadas nesse projeto como algo que engendra a experiência individual e coletiva, algo que educa e é educado constantemente, através de diferentes suportes, ações, lugares, mecanismos (GAY, 1988; BENJAMIN, 1994).

Agregando contribuições do historiador Edward Palmer Thompson e do filósofo Walter Benjamin concebemos experiência como matéria de formação; uma formação historicamente situada e que, como prática cultural, expressa e institui a dimensão social, com suas lutas e contradições. Prática cultural que, ao mesmo tempo, compreende a inteireza humana, constituída em diferentes temporalidades (não lineares, ou progressistas, mas com avanços e recuos), na relação com o outro e atravessada pelas dimensões racionais e sensíveis.

Numa acepção benjaminiana, as memórias compõem a experiência amalgamando camadas de tempo (com

2 - A professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani orientou a pesquisa de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2015, quando o professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado assumiu a orientação da mesma.

3 - A greve de 2011 durou 163 dias, sendo a maior greve de trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais até o momento.



suas relações sociais) que abrigam uma multiplicidade de outras experiências. Podemos buscar acessar tais camadas de forma vigiada, direcionada, como quem busca resgatar algo precioso. Ou, podemos escavar como um arqueólogo, inventariando o que se procura e o que se faz encontrar, uma vez que a memória, para Benjamin, abarca as dimensões voluntária e involuntária, de lembrança e de esquecimento.

Assim, um processo de rememoração nos permite acessar imagens tecidas no coletivo, lugares comuns engessados e naturalizados, e acessar fios de sensibilidades que escapam ao controle ou que estão latentes.

O trabalho com as memórias, já empregado pela professora Maria Carolina em outros projetos de formação docente (GALZERANI, 2004; 2008A; 2013A; 2013B), foi essencial para o Primaveraes Compartilhadas, uma vez que as memórias foram “palco” de expressão de experiências vividas e “meio” de questionamento de sensibilidades historicamente constituídas. As rememorações foram um meio de acessar sensibilidades educadas coletivamente, na negociação de sentidos, no trabalho da imaginação e da (re)significação de experiências situadas na(s) cidade(s), sobretudo articuladas à educação.

Desta forma, todo o processo foi coordenado de modo a permitir a percepção de sensibilidades contemporâneas, bem como suas implicações ou potencialidades para as experiências docentes.

Entre abril de 2012 e maio de 2013 foram organizados três ciclos temáticos de encontros entre os participantes, com reuniões quinzenais aos sábados, período que contou com variadas atividades e apoio de outros profissionais e instituições. O primeiro desses ciclos se desenvolveu a partir do tema Cidade, Corpo, Sensibilidades e Modernidade Capitalista; o segundo sobre Memórias, Narrativas e Docência e o terceiro sobre Linguagens e Experiências Vividas.

Cada ciclo era fomentado por passeios, palestras, estudos de textos, inserção em ambientes museológicos (notadamente o Museu Casa Guignard), oficinas, rememorações e rodas de conversa. As atividades tomaram a cidade, as memórias e as linguagens como meio de reflexão de experiências vividas e, a partir delas, o grupo foi instigado a (re)significar o vivido no tempo e no espaço, através de narrativas que eram partilhadas com os demais. Para preservar as identidades dos participantes, cada professor ou professora adotou o nome de uma flor como pseudônimo e todas as narrativas foram convertidas para o gênero feminino, correspondente ao substantivo flor.

Para esta Roda Universidade x Escola destaquei uma narrativa do nosso conjunto documental e a trouxe com o intuito de contribuir com o movimento de abertura para o olhar (do) outro:

Memórias da Escola

Narrar sobre minha infância na escola me faz lembrar de fatos estranhos como no primeiro dia de aula, quando pela primeira vez me senti discriminada, não por causa da minha cor, mas pela “minha posição social.”

Eu venho de uma comunidade que até pouco tempo era chamada de “flagelados”. Isso porque as pessoas deste lugar haviam ficado desabrigadas nas chuvas de 1979. A casa onde morava havia sido construída em mutirões pelas pessoas que perderam tudo com deslizamentos de terra. Assim, cresci no meio destas pessoas alegres, cheias de vida, mas com pouco poder

econômico. Já alguns dos meus amigos de escola moravam no “Pombal”, antiga “COJAM” (casas construídas pela fábrica de alumínio Alcaan). Por morarem lá, estes amigos se achavam melhores que eu e meus vizinhos.

(...) Eu sabia que a escola (estudar) era o melhor caminho para melhorar a minha condição de flagelada, assim, na primeira semana de aula, fugi da sala e fui parar na escola dos meus sonhos; desculpas Simão Lacerda, mas o Polivalente era para mim a escola mais linda de Ouro Preto. (...)

Margarida, em Ouro Preto, abril de 2013.

Ao percorrer essas memórias, como elas nos permitem pensar a relação entre sensibilidades e docência?

É certo que cada leitor terá sua forma de lê-las, pois o olhar de cada um de nós contribui com suas experiências singulares para esse momento de encontro com o outro. No nosso caso, mobilizados pelas questões da pesquisa, percorremos tal narrativa de memórias atentos aos amálgamas de sensibilidades nela contidos.

Assim, tomando-a não como revelação de um passado, mas como encontro entre o ocorrido e o agora, ela não fala apenas do que foi, mas do que é ainda ou do que reconhece no passado uma semelhança (BENJAMIN, 2006).

O preconceito sentido pela criança se atualiza na linguagem da pessoa adulta como marca viva não apenas em um indivíduo, mas numa coletividade, porque ele não é construído no isolamento. Além disso, a partir desse cotidiano específico é possível falar de outros cotidianos escolares, porque o fato também não é isolado. Essa lembrança, que salta ou é evocada, se fala só de si ou por muitas, busca testemunhas, busca ouvidos capazes de agir no presente (GAGNEBIN, 2004).

Se detivermos nosso olhar nessa criança, podemos questionar concepções de infância que negam às crianças a condição de sujeitos inteiros, com história, sentimentos, desejos e atitudes. Sujeitos que vão constituindo suas experiências nas relações sociais, como no caso explícito da formação de preconceitos, e, ao mesmo tempo, têm atitudes de ruptura com as regras estabelecidas, orientando-se também pelos seus desejos singulares, como na fuga para a escola dos seus sonhos.

Podemos pensar, também, na construção social de lugares comuns (SMOLKA, 2006), ou, dito de outra forma, em sensibilidades naturalizadas, embora historicamente engendradas, e que nem sempre saltam aos olhos, como um ato de preconceito, que já estamos mais habituados a identificar.

Vejam a imagem de escola (educação escolar) que a narrativa expressa: “melhor caminho para melhorar a minha condição de flagelada.” Aqui, tanto o emprego do substantivo escola no singular, quanto a afirmativa que dela se faz, são reveladores de uma sensibilidade que sublima diferenças (entre as próprias instituições escolares) e conflitos (sobre o papel social da escola). Sensibilidade que, não é demais repetir, não se constitui no isolamento e não está apenas no passado. Essa visão de escola é constantemente atualizada em um processo ativo de educação de nossas sensibilidades.

Enquanto um preconceito é mais fácil de ser identificado e até questionado, outras sensibilidades se mantêm em uma zona de maior conforto, como essa visão idealizada de escola. Embora existam várias concepções de escola,

educação e educador, há aquelas que se tornam lugares comuns em nossa sociedade e, muitas vezes, nós as endossamos porque sequer nos damos conta de o quanto já as naturalizamos.

Nesse trabalho, o movimento de rememoração trouxe à tona memórias involuntárias reveladoras de hábitos que já nos esquecemos de como e quando foram adquiridos. Elas tiveram a potência de nos deslocar e, a partir de então, impulsionar posicionamentos, questionamentos. Entre eles, podemos começar pelos seguintes: qual é a escola que eu tenho ajudado a construir? Que preconceitos eu tenho endossado? A que narrativas tenho emprestado meu ouvidos? Que marcas tenho legado ao outro, a partir de minhas escolhas?

Todas essas questões são importantes para refletirmos sobre formação docente, escola, educação... Mas nenhuma delas poderia ser respondida sem que nos voltássemos para nós mesmos, numa abertura aos muitos outros que nos trans-formam.

Diálogos entrecruzados sobre memória, educação das sensibilidades e formação de professores

A experiência de formação do Primavera, apresentada em uma mesa do FALA outra Escola de 2013, trouxe-me a possibilidade de realização de uma proposta de trabalho coletivo inspirada em suas dinâmicas, a convite de uma equipe de educadores de Campinas. A reflexão que vou compartilhar é um relato de auto formação, criado a partir dessa experiência vivida com educadoras e educadores de três escolas de educação infantil de Barão Geraldo, em 2014.

Como trabalhar com tempo, memória, patrimônio e percepção da vida urbana, pensados historicamente, de forma significativa, isto é, dialogal, entremeados às experiências culturais presentes nas relações humanas dos espaços escolares vividos por esse grupo de formação? Com essa pergunta primeira, em diálogo com Simone Pinto da Silva, diretora da EMEI Agostinho Pátaro, imaginamos as propostas de leitura e reflexão para dez encontros de cerca de três horas, com dois grupos de formação, um de manhã e um à tarde.

Dessa experiência eu trago aqui um fragmento, uma interrogação sobre as possibilidades - e sobre a importância- de buscarmos formas de situar a experiência dos sujeitos sociais no coração das propostas de formação, sempre, e sobretudo, imperativamente, àquelas que se colocam o desafio de refletirem sobre os processos históricos e sobre o patrimônio. Sua referência teórica e metodológica está centrada na obra de Walter Benjamin, lida na relação com as experiências e reflexões criadas pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani e pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado sobre formação, auto formação e experiência docente.

Muitas ações educativas na atualidade têm partido da experiência dos sujeitos: perguntamos aos professores sobre suas memórias discentes para facilitar uma reflexão sobre seu trabalho atual, de forma que as memórias trazidas por esses professores se tornam instrumentos de dinamização de uma atividade proposta em um contexto pré-estabelecido. Perguntamos a nossos alunos sobre memórias de suas famílias como ponto de partida para ensinar-lhes sobre algum tema da história ensinada, de forma que suas memórias singulares são enquadradas em um discurso existente, "explicadas" por uma narrativa histórica estabelecida. A essa abordagem da memória e da experiência, que tece uma relação instrumental com o passado, enquadrando-se em um

tempo pré-concebido e esvaziado de sentido, por meio das experiências que estamos narrando aqui contrapomos outra concepção de memória e experiência, inspirada na leitura de Walter Benjamin e por Maria Carolina Galzerani, nossa orientadora e professora.

A proposta radical que nos norteia é a investigação sobre outras formas de relação com o tempo histórico e com as memórias, que possam nos incluir e nos fortalecer, como sujeitos, na percepção do presente e na imaginação de outras possibilidades de futuro.

Walter Benjamin investigou as relações dos homens com o tempo a partir da perspectiva da experiência dos sujeitos sociais. Vem daí seu interesse pela forma como se constituem as narrativas tradicionais, tecidas coletivamente, ao longo de milênios, enraizadas na língua falada, e pelas relações que estabelecemos com elas. Ele se interroga sobre como essas narrativas constituem e expressam nossa experiência no tempo.

A essa relação com o tempo, presente na tessitura das narrativas tradicionais, Benjamin contrasta a experiência temporal na modernidade capitalista, fragmentária, fantasmagórica: conhecemo-la cedo, sobretudo pela história ensinada, que nos traz imagens de um tempo congelado em forma de fatos, sem relação com a nossa experiência, enquanto as imagens que circulam em nosso cotidiano nos trazem visões de tempo não históricas. Nessa percepção temporal, prevalente na contemporaneidade, as formas de representação do tempo são o sempre novo, o mais moderno, e o retorno do sempre igual, ambas formas oníricas ou míticas do acontecimento, em imagens engendradas e reafirmadas na modernidade capitalista. Walter Benjamin interroga-se sobre como os conteúdos dominantes da consciência, na experiência social, participam da criação dessas imagens oníricas relativas às relações sociais no tempo, das quais encontramos indícios expressos nas produções culturais contemporâneas, por meio das quais essas imagens circulam, constantemente atualizadas e multiplicadas.

Para despertar desse sonho, Benjamin propõe que nos debrucemos sobre a construção de tais imagens e sobre as formas como elas se entretecem à nossa experiência social e às nossas sensibilidades. Galzerani, inspirada em Benjamin, incentiva-nos a compreender como tais fantasmagorias, quando inseridas na experiência, podem vir a ser lidas como alegorias, de forma dialética: resistência e dominação em um só movimento. Seus diálogos com o filósofo alemão instigam-nos a capturar essas imagens oníricas em suas potencialidades como momentos de dialética em paralisia, nos quais as tensões de uma experiência histórica, em um instantâneo, expressam-se de forma não unidimensional, fazendo com que nessas imagens vejamos, imbricadas, alegorias e fantasmagorias: imagens de sonhos que não se realizaram, mas que podem ser percebidos como utopias.

Que importância isso tem para nós, que buscamos possibilidades de educação que considerem as experiências dos sujeitos sociais em sua centralidade? Ou seja, possibilidades que se voltem para acolher as memórias dos sujeitos não como instrumentos úteis para viabilizar (outras) dinâmicas educativas, mas sim em sua plenitude, como vozes que se entrelaçam para construir leituras da experiência social no tempo. De que forma as ações de formação docente e discente podem potencializar reflexões sobre as experiências vividas pelos sujeitos, apreendidas historicamente, isto é, em suas singularidades e em seus laços socioculturais, percebidas como experiências constituintes e constituídas socialmente, no tempo e no espaço?

Benjamin se interroga sobre como a memória se entretete às narrativas de tradição oral, em busca de outras formas de apreensão do tempo histórico, mas percebe como tais narrativas não têm espaço ou condições sociais plenas de existência na modernidade. Ainda nessa busca, Benjamin estuda formas contemporâneas de narrativa,

interrogando-se sobre seu entrelaçamento à indústria cultural. Uma de suas perguntas nessa investigação, que eu quero destacar, é sobre o estado de consciência em que tais narrativas são compartilhadas. A narrativa oral, tradicional, era contada em meio ao cotidiano do trabalho coletivo, de forma que as mãos que repetem os mesmos gestos, em sua labuta, ajudam os sujeitos a lembrar de histórias ouvidas antes, nesse mesmo contexto. Em suas palavras, é o pássaro do tédio que choca os ovos da experiência. Tal estado de consciência distendido, relaxado, é central para possibilitar a tessitura das íntimas relações de tais narrativas às experiências dos sujeitos.

Mas esses espaços coletivos não são mais parte de nosso cotidiano, que cria situações de trabalho em que, mesmo reunidos, estamos isolados em nossas atividades. Nesse contexto, que experiências de formação nos possibilitariam mergulhar em nossas experiências no tempo e delas trazer as imagens que se abrem em alegorias?

A tentativa de enfrentar esse desafio na formação docente, para mim, nasceu do trabalho de doutorado da Nara compartilhado nesse relato, que se propôs, corajosamente, a investigar as possibilidades de uma formação não instrumental, isto é, que não buscasse direcionar a experiência vivida com seu grupo para algum resultado desejado a priori ou uma utilidade prevista para a sua docência.

Esse foi um grande desafio dessa experiência que estou contando, para todos os envolvidos, imagino. Nossas práticas de formação tendem a se afirmar como importantes, e mesmo necessárias, quando vinculadas a uma expectativa de aprendizagem e a uma utilidade para a docência. As perguntas “para que serve isso?”, “para que estou fazendo isso?”, “como vou usar isso na escola?” não param de se colocar, explícita ou implicitamente.

Eu tinha claro que nossa formação teria que ir na contramão dessas expectativas, que temos cravadas em nós, para as quais nossas sensibilidades têm sido educadas desde a primeira infância, na escola. A urgência, a tensão, a atenção alerta em que vivemos nosso cotidiano teimam em não nos deixar, nunca. E que nos afugentam o pássaro da experiência, cujos ovos não se chocam. Teria que correr o risco de distender os movimentos e afinar a escuta, buscando possibilitar que o próprio movimento formativo fizesse emergir os significados plurais desse entrelaçamento de experiências, em toda sua singularidade e em sua rede de memórias compartilhadas.

Mas... e qual seria o seu “produto”?

Essa pergunta tem respostas plurais, mas uma delas, a meu ver, é a experiência compartilhada de outras formas de entrecruzamento de temporalidades, em que os sujeitos dialogam com suas próprias experiências, entrelaçadas às de outros sujeitos no grupo, de onde emergem imagens, tempos e lugares significativos para esse tecido. Afirma-se em contraposição à experiência de um tempo esvaziado de sentido. Para contar esse movimento, trago com uma poesia escrita por Ruy Braz, formador sensível e atento, cujo olhar sobre nosso percurso ilumina nossa procura comum:

Memórias Costuradas, Coladas e Bordadas

|

Estou aqui e lá

Olhando o curto horizonte da sala

Mas no campo verde onde nunca estive

E já na praia onde estive tantas vezes

150



CAPA



SUMÁRIO

Tudo ao mesmo tempo

Vejo as flores de um país distante

E a areia de meu distante

Hoje em tempo e espaço

Distante íntimo

Pernambuco

Borboletas que vêm de uma claridade neutra

Sargaço que brota de um mar de luz ardente

Mesmo quando estava nublado

O cheiro do mar

O toque repulsivo do sargaço

A cor vibrante das borboletas

E já viram pacotes rasgados de figurinhas

O prazer de expor o adesivo, de colar e de folhear o álbum

Contando sempre o que falta

Tudo é evanescente e transitório

Fixo e real

Estou lá

Em vários lás

E já me sinto apoiando meu queixo nas mãos

Enchendo os pulmões

E suspirando

II

Lembro também de estar no Mato Grosso

Em Minas e no Rio

E em tantos cantos de São Paulo que nem sei contar



CAPA



SUMÁRIO

151

Foi bom conhecer um Mato Grosso íntimo
Do Sul
Que antes só conhecia por outra intimidade
A do Manoel
De mandioca e galinhas
Estar lá me lembrou de Igarassu
Terra que gerou meu sustento por tantos anos
Ao suor de meu pai e de seus trabalhadores
E de minha mãe, é claro
Que de outra forma também estava lá
Terra cinza
Terra fecunda
Terra que chamam de massapê

Foi bom conhecer Petrópolis
E voltar pro Rio pra comer com os olhos
Um biscoito que ainda não pude provar

Mas provei os salgadinhos de milho
Quase sem sabor
Que minha tia comprava na rua
E que só comia quando estava em sua casa
Minha mãe não gostava
Achava perigoso eu comer daqueles caseiros
Que vendiam na rua em pacotes de plástico transparente
E que ela conhecia bem porque comia em sua infância
Mas que eu não deveria
Pra mim, só o industrial

No interior de Minas, de São Paulo

E acho que também do Paraná
Conheci cidades pequenas
Do tamanho das quais nunca pude morar

Lá havia quintais
Praças
Clubes de dança
Escolas
Chácaras
Sítios
Ruas
Pessoas

E tudo me vinha em imagens
Em preto-e-branco
Em cores fracas
Em roupas antigas

Conheci lugares que nunca poderei conhecer
Tudo muda tanto e tão rápido
Que tudo que me contaram já não está mais lá
E nunca pôde estar

Conheci uma Campinas tão estranha
De gente na praça
De gente na rua
De gente pegando garrafa de leite na porta ao acordar

É uma gente estranha essa de outra época

153



CAPA



SUMÁRIO

Que tinha tanto em comum uma com as outras
Que tinha tanto em comum com nós de agora
E tão diferente que não pude reconhecer

A escola de uma é casa da outra
E eu me emocionando ao ver as duas se encontrar

Me emocionando porque percebi parte da trama
A trama que aquela professora fez nessa escola ao lado
A trama que aquele professor insiste em querer mostrar

Na trama, somos histórias, pedaços de tecido e personagens
Somos lembranças, memórias e projetos

E o mais curioso
O que quase me faz chorar a cada vez que recomeço
É ter percebido a força do entrelaçar

Foi só desta força que criamos a rede
Uma rede tão bem armada que nos faz compartilhar

O significado que vem desse tecido
É o que escolhemos
Pelo diálogo
Formar

A costura pode ser rasgada e recosturada a qualquer momento
Mas não é possível fazer isso sozinho
O tecido precisa sempre de muitas mãos

A palavra memória tem muitos significados, mas nesse percurso que fizemos, e nas investigações de Benjamin, um deles, em especial, está posto em ação. Quero ressaltar o papel das memórias involuntárias nessas experiências de tessitura compartilhada de narrativas relativas ao tempo histórico, isto é, de produção de conhecimento histórico educacional, e das condições em que elas emergem. A memória involuntária é aquela sobre a qual não temos controle, e que nos trazem imagens ligadas a significados profundos, íntimos, memórias subterrâneas. Na rotina ancestral dos trabalhos manuais coletivos, a memória involuntária comungava com as experiências vividas em grupo. Nas palavras de Galzerani, essa memória constitui uma viagem no tempo até as impressões matinais da pessoa humana, com direito à ida e à volta. Possibilita a recuperação de dimensões pessoais, psíquicas e sociais, perdidas _ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço da modernidade capitalista tardia:

a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido, na articulação com uma memória coletiva.

Rememorar, além disso, significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre - igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. [...]

Essa viagem temporal pode nos proporcionar a percepção do entrelaçamento não só de tempos distintos, e de espaços diferentes, mas, sobretudo, de visões de mundo também plurais. Visões do próprio sujeito, tecelão das memórias (enquanto adulto e criança, por exemplo), amalgamadas às vozes de outros personagens, por ele incorporadas ao longo de sua elaboração - e, inclusive, capazes de serem lidas numa leitura a contrapelo. (GALZERANI, 2004)

Nesse sentido, nessa formação docente fomos sujeitos de uma experiência sobre nossas próprias memórias, em suas singularidades e em seus entrecruzamentos, nas questões que nos trouxeram sobre nosso presente, nas imagens de infância, de escola, de docência, de ser aluno, de cidade, de vida em família, de religiosidade, de sonho, entremeadas às imagens das mercadorias e da indústria cultural, de forma dialética: como fantasmagorias e como alegorias.

Ao longo dos nossos encontros lemos muitos textos, mas, principalmente, partilhamos muitas histórias pessoais. E conforme o tempo avançava, mais as memórias involuntárias emergiam e colocavam em sua plenitude, sem serem interrogadas de forma direta em suas razões de existirem naquele espaço, naquele momento. Porque a memória involuntária está ligada, muitas vezes, a experiências profundas, que não se deixam flagrar tão prontamente. Mas que nos revelam experiências significativas que, por alguma razão, encontram correspondências com o tempo presente e com nossas imagens de sonho de outros futuros a serem construídos.

Na contramão das tendências neoliberais e das políticas públicas que teimam em nos colocar como não sujeitos, a contrapelo desse futuro dado, esvaziado de sentido, cujas imagens circulam em nosso cotidiano, a nos convencer de que a história do futuro está dada, buscamos fortalecer os sujeitos, na construção de outras palavras, de outros presentes e de outros futuros, que nos considerem de forma mais inteira, mais plena.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1)

_____. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, v. 3)

_____. *Rua de Mão Única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, v. 2)

_____. *Passagens*. Willi Bolle (Org. edição brasileira). Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Memória, história, testemunho*. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. *Memória e (re) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública*. In: MENEZES, Maria Cristina (org) *Educação, Memória e História*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. *Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes*. In: PARDO, Maria Benedita lima; GALZERANI, Maria Carolina Bovério e LOPES, Amélia (orgs.). *Una "nueva" cultura para la formación de maestros: ¿Es posible?*. Porto: Livsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008A. p. 15-38.

_____. *A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias*. In: FERREIRA, Antonio Celso - BEZERRA, Holien Gonçalves - LUCA, Tania Regina de (Orgs.) *O Historiador e seu tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, p.223-235, 2008B.

_____. *Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais*. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 1 (70), jan./abr. 2013A.

_____. *Escola e Conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades*. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 6, n.12, p. 126-147, jul./dez. 2013B.

_____. *Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos*. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación*, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013C.

GAY, Peter. *A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud - A Educação dos Sentidos*. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1988.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamente. *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2 (50), mai./ago. 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Educação sensível: formação e experiência na docência

Luciana Esmeralda Ostetto
lucianaostetto@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense

Luciana Haddad Ferreira
haddad.nana@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Marissol Prezotto
marissol.prezotto@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Para entrelaçar experiências e tecer imagens para a docência como espaço constante de educação sensível, fazemos uso da narrativa. Tomando este modo de expressão como importante recurso formativo, dotado de características que lhe são próprias, propomo-nos a dialogar acerca das principais contribuições da Educação Estética para que a ação pedagógica e o desenvolvimento da prática educativa ocorram de modo a favorecer as sensibilidades do professor. Em três diferentes perspectivas, apresentamos a necessidade de tomar a escola como espaço de formação que promove encantamento e beleza, chamando a atenção para o compromisso social e político da educação dos sentidos. Reiteramos, com exemplos cotidianos de nossas próprias experiências como professoras e pesquisadoras, que as experiências artísticas e estéticas são constituintes da docência e permeiam o trabalho com as crianças e também direcionam o modo como cada profissional estabelece parceria e compartilha seus saberes. Evidenciamos a escuta e o olhar do outro e de si como elementos constitutivos da identidade docente e da coletividade no espaço da escola. Apresentamos, assim, a importância de propostas formativas que prezem pela experiência tecida na sensibilidade, que é também reflexão: corpo inteiro.

Palavras-chave: Educação Estética; formação docente; experiência; sensibilidades; reflexividade.

Sobre Educação e Poesia

As narrativas aqui apresentadas são resultado da elaboração sensível de três profissionais que aceitaram o desafio de colocar suas práticas em diálogo¹. Numa roda de conversa, pudemos contar mais sobre nossas experiências e dialogar com o público presente sobre o impacto das experiências estéticas para a formação profissional docente. Tendo passado o momento da atividade, ao retomar o que foi dito e vivido, percebemos que a própria experiência de narrar é uma importante maneira de desenvolvimento da sensibilidade do professor. Optamos, então, por começar esta conversa ressaltando nossa opção pela narrativa, pois ela não é despropositada e revela concepções importantes que direcionam nosso olhar para o tema em questão.

Entendemos por narrativa pedagógica o texto pessoal elaborado pelo professor, verbalmente ou por escrito,

1 - Este texto foi elaborado a partir de nossas falas na Roda de Conversa realizada no VII Seminário Fala Outra Escola, de 14 a 17 de julho de 2015 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.



que articula suas memórias e experiências vividas com o conhecimento científico produzido ao longo de sua reflexão e pesquisa docente, contemplando significados e sentidos que estas possam ter. Ao trazer ações do cotidiano, conflitos e descobertas, a narrativa se mostra permeada por associações e pontes entre diversos campos do conhecimento. Traz à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros professores que de alguma forma se relacionam com o narrador / professor. O componente cultural das narrativas as torna de fácil reconhecimento:

O outro é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de aula e de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a outros professores (FERREIRA, 2014 p. 274).

Considerando principalmente seu caráter subjetivo, o fator poético e de forte potencial criativo, sabemos que tais estruturas contemplam mais que histórias vividas, pois trazem as percepções e utopias, carregam marcas do passado e projeções futuras, ressignificadas. Para narrar o próprio trabalho, é necessário lançar mão de outros elementos que vão além do conhecimento técnico ou do domínio dos saberes científicos. Numa atitude reflexiva e ao mesmo tempo criadora, o professor escolhe exprimir seus sentimentos e emoções a respeito do cotidiano escolar em forma de narrativa.

Vale ressaltar que o momento em que o professor opta por escrever sua narrativa caracteriza-se como outra experiência, diferente daquela percebida ao narrar oralmente, embora ambas estejam intimamente ligadas. A oportunidade de revisitar os fatos acontecidos e poder escrever a impressão daquele momento, revela uma escolha possível diante da polissemia das imagens que se transformam ao serem contadas e também ao serem lidas por outras pessoas. Fecundadas de sentidos, as narrativas não pretendem recortar uma versão fiel dos fatos, pois são tramas que possibilitam a desconstrução de verdades tidas como absolutas, que revelam a necessidade de cada professor questionar o que é dado como certo e refletir sobre sua própria atuação, a fim de perceber os melhores caminhos a serem trilhados em seu contexto de trabalho.

Escolher tomar a escrita como instrumento de elaboração, fazendo das palavras ferramentas, possibilita compreender os limites, os contornos e o diálogo estabelecido com os possíveis interlocutores. Ao escrever, o professor faz escolhas e renúncias, organiza o pensamento de um modo próprio desta forma de linguagem. Realiza ao mesmo tempo movimento de expressão pessoal e atitude reflexiva coletiva, que está centrada nas percepções e na leitura que fazemos da própria experiência.

As narrativas escritas são, então, como espelhos, pelos quais o professor se vê de outra forma, com os quais pode se identificar e conhecer possibilidades de leitura da realidade que antes não tinha. Possibilita aprender mais sobre si sobre os outros. A metáfora da sala de espelhos, apresentada por Schön (2000) ilustra a maneira pela qual a construção e leitura das narrativas dos professores é formativa:

Através de olhares de proximidade e distanciamento, tal qual acontece numa sala de espelhos, alternando entre a reflexão sobre o vivido e a reflexão sobre o observado, o formando

compreendeu do exterior (através do olhar sobre o outro) o que se passava no interior de si próprio e como devia agir em relação a si e a ela (ALARCÃO, 1996 p. 21).

Apresentamos a seguir, três narrativas que desvelam possibilidades de compreensão do trabalho docente como espaço de desenvolvimento da escuta e do olhar sensível, remetendo à importante questão da formação inicial e continuada como espaços de ampliação de saberes que permitam uma atuação compromissada com a ação pedagógica ética e estética.

Educação sensível: experimentação, possibilidade, liberdade... da palavra, da criação

Trata-se de puxar as imagens esquecidas, ir ao fundo e avançar. Projetar-se. Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há em outros momentos saltos para o desconhecido, o desprender-se e avançar em busca do inusitado: é o momento da criação. Que se alimenta no universo interior e se lança em busca do novo.

Ana Angélica Albano

No campo educacional, no que se refere às propostas de formação de professores, o espírito lúdico, poético, sensível, raramente se faz presente como um elemento constitutivo dos planos e das práticas curriculares. Ainda estão em curso concepções que fragmentam o ser e o conhecimento, como se razão e sensibilidade não fizessem parte da condição humana e não andassem juntas nos processos de aprendizagem. Porém, na disputa de projetos formativos, vemos também anunciadas novas perspectivas, apontando que formar é formar-se, configurando um processo de autoconhecimento, que supõe entregar-se às possibilidades de transformações de saberes e práticas – que provoque o retorno ao ser criativo, potencializado em suas narrativas.

Pois, é evidente, a abertura do educador para o mundo é uma atitude fundamental a ser cultivada, haja vista que sua ação se movimentará por territórios marcados pelas diferenças, constituídos na diversidade cultural do grupo com o qual trabalha. Desta forma, para seguir sua jornada profissional e acolher a complexa constituição do cotidiano educativo, o professor precisa ampliar olhares e sentidos, alargar a sensibilidade, num movimento que conecta diferentes dimensões do ser que se fazem presentes no ato do conhecimento, na vida (Ostetto, 2014).

Para poder acompanhar as crianças na aventura da criação, é vital que o professor exercite a escuta e o olhar, dispondo-se ao encontro com o inusitado e misterioso – ora olhando ao redor, ora voltando-se para si mesmo. Acolher múltiplos sentidos do mundo (interno e externo) pode ser um caminho, também, de construir disponibilidade para acolher diferentes significados e sentidos construídos pelas crianças no cotidiano educativo.

Assim, pesquisar as práticas educativo-formativas compreendendo-as como espaços de experimentação e desenvolvimento de outras possibilidades teórico-práticas para a jornada de ser/fazer-se professor, incluindo a necessária reaproximação dos professores com suas linguagens expressivas, é um caminho. Ampliar olhares e sen-

tidos, alargar a sensibilidade, alimentar a imaginação, num movimento de reencontro com a vida: buscar práticas formativas que vivifiquem o ser da poesia presente-escondido no adulto-educador, por meio de propostas que convidem aquele em formação à aventura de sair à procura da dimensão perdida (OSTETTO, 2006).

Nesta trilha seguiu a proposta de pesquisa-formação aqui compartilhada, cujo foco esteve voltado para as memórias das experiências estéticas de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, envolvidos durante um semestre letivo em torno de uma disciplina que propunha o diálogo entre arte, infância e formação de professores. A premissa segundo a qual o reencontro do professor com suas linguagens é potencializado quando se lhe oferece espaço para a escrita de si, articulada no campo da sensibilidade (OSTETTO e BERKENBROCK-ROSITO, 2008), balizou e guiou a experiência.

Fios/princípios que ajudaram a tecer a pesquisa-experiência: feito à mão, a roda, a dança, corpo inteiro; imersão nas histórias vividas, memórias das experiências estéticas que formaram o olhar, o ser pessoa-sensível, presente-escondida em cada pessoa-professor em formação inicial. Para a composição da trama, na urdidura de fios, pontos e nós, a utilização de recursos e materiais expressivos diversos foi essencial: provocando e permitindo a abertura dos sentidos; mobilizando sensação e intuição, pensamento e sentimento; fertilizando imagens; ajudando a tornar visíveis (em gestos, cores, formas, texturas, composições) os caminhos de formação estética ao longo da vida.

Na dinâmica oportunizada, os estudantes colocaram-se em conexão direta com a vida vivida, rememorando, descrevendo, localizando as experiências, refletindo sobre os modos de se relacionar com a arte. Caminharam para si, ao encontro de suas memórias, identificando marcas e construindo sentidos sobre suas experiências estéticas, como revelam as narrativas:

Em algum momento a minha capacidade de criação foi arrancada de mim. Quanto terá sido isso? [...] As lembranças prazerosas em relação à arte na minha infância, devo a minha mãe, que me levava ao cinema, comprava tintas para pintar... Na escola [...] nunca tive oportunidade de expressão. Essa disciplina tem me ajudado muito nesse sentido, pois cada aula é um desafio para mim; escrever e refletir sobre o vivido também. [...] Para a formação do professor, vejo como é importante ter possibilidades de experimentar, correr o risco e mostrar a sua expressão... Criar! Em tantos anos de escolarização não acreditava ser possível num ambiente escolar. (Priscila)

Esta escrita é uma tentativa de resgate das memórias estéticas esquecidas, com o objetivo de ampliar meu repertório, perceber as possibilidades de expressão, e de entrega à sensibilização do ser poético que um dia esteve mais presente em mim. Essas lembranças da formação estética ajudam-me a visualizar e perceber o mundo. Provocam os sentidos que se conectam com o coração e com a alma, dando significado ao mundo em que vivo. [...] Ao buscar minhas lembranças estéticas, pude perceber como o ambiente escolar apresentou pouca influência na construção do meu ser poético. Vieram mais de escolhas e vivências fora do âmbito escolar. [a disciplina] ajudou a desconstruir os aspectos cristalizados e normatizados acerca do significado e sentido da arte, devido à poda escolar. A união da teoria com as experiências práticas nas aulas foram fundamentais. (Janáina)

Na jornada de formação, o desafio está em abrir espaço para o novo, para a manifestação da linguagem da alma, da inteireza de ser. O reencontro com o ser poético só poderá acontecer na medida em que “os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação” (ALBANO, 2002, p.127). Quando se oferece aos professores em formação a oportunidade de olhar para si e falar de si, disponibilizando espaço-tempo para movimentos atravessados pelo “feito à mão”, tal como a experimentação de um ofício artesanal – no qual se relacionar e conversar com os materiais é condição primeira para tramar e configurar uma produção expressiva –, a narrativa do vivido é potencializada.

Narrar-se, estética e poeticamente, utilizando-se de múltiplas linguagens expressivas, com e além da palavra traçada, pressupõe o cultivo de um estado que ultrapassa o recordar ou recuperar o que passou, configurando-se “como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção” (LARROSA, 2003, p. 46). Dizem as palavras marcadas no memorial de formação estética das estudantes-pessoas-participantes:

Quero recuperar meu ser poético para que essa minha frustração não interfira no meu fazer pedagógico e eu não cometa, com as minhas crianças, o erro do qual fui vítima. (Priscila)

Toda professora como formadora deveria procurar sensibilizar-se, recuperando suas linguagens esquecidas e guardadas dentro do baú da nossa memória. Só assim o professor poderá compreender os seres poéticos que seus alunos são, dando-lhes espaço para ampliação e construção de novas linguagens. (Janaína)

Falar sobre a dimensão estética na formação do professor é falar sobre o cultivo da sensibilidade dos educadores e da necessidade de oportunizar o exercício da sua palavra e do seu traço. A pesquisa-formação desenvolvida, tematizando as memórias estéticas de professores em formação, reforçou a necessidade de se disponibilizar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros, oferecendo pontes de sensibilidade para a escuta do que ordinariamente nos escapa, como diria Larrosa (2003); provocar o jogo narrativo, por meio de tempos e espaços aventureiros, que ajudem a romper os hábitos de pensar, encorajem aquele em formação à ousadia de fazer, escolhendo seu próprio caminho, afirmando sua autoria. O que passa, necessariamente, pela experimentação, pela possibilidade e liberdade da palavra, da criação.

A educação na experiência pelo trabalho com.part.(r)ilhado

O que vale na vida
não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terá o que colher.

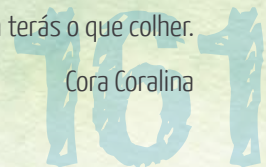
Cora Coralina



CAPA



SUMÁRIO



Como falar de educação sensível sem me remeter a própria trajetória pessoal e profissional?

É através do entrelaçamento das experiências pessoais e pessoais que fui me constituindo a professora que sou/estou. Iniciei minha docência enquanto ainda era aluna do Magistério em uma escola de educação infantil em terras piracicabanas. Houve uma pausa nos estudos em terminar o Magistério e a entrada na universidade, assim, por um ano, retornei a escola pública da qual tinha sido aluna e nela experienciei o encontro com a literatura, minha primeira parceira.

Já formada em terras campineiras, fui vivenciar a docência na rede particular de ensino onde estou até hoje e os aprendizados do início da docência foram se tornando princípios de trabalho que me custam caro até hoje: planejamento como norteador das ações cotidianas na escola; registro como relato das experiências vividas e como uma das possibilidades de organização do trabalho; revisitar o registro para reorganizar as ações (reflexão); literatura como eixo norteador do trabalho e o compromisso político-pedagógico.

Com o passar do tempo e das vivências variadas - Mestrado...Maternidade...novas experiências profissionais.... novas parcerias... parcerias nem tão novas... - tudo foi me mostrando que é no chão da escola que me formo, que procuro respostas às minhas inquietações, onde me abasteco para compreender como me constituo como professora-pesquisadora. Fácil fazer tudo isso? Lógico que não, mas uma lição que venho aprendendo na lida diária da escola e da universidade é que não posso me esquecer de que sou professora-pesquisadora que se forma no pelo trabalho, que é dali do chão da escola que falo, que olho e coloco as reais condições de trabalho, de que valorizo o que dá certo, de que diante das dificuldades busco alternativas para redirecionar o caminho tomado, de que é possível articular a prática à teoria e vice-versa. Ressalto que nem sempre o problema ou a questão que está sendo investigada é resolvida e ou solucionada durante a pesquisa. No entanto, ao tomar conhecimento dos processos de produção de conhecimento, das ambiguidades presentes, das diferenças e semelhanças ali vigente que permitem um adaptar-se constante diante das certezas e incertezas, dos valores e convicções, podem-se tirar lições que se apoiam nas experiências vividas por nós mesmos ou por outros professores e, não só em conhecimento científico, mas em diálogos constantes entre eles para que seja possível encontrar uma validação e reconhecimento exigido na pela pesquisa acadêmica assim como um conhecimento mais detalhado da realidade a qual estamos inseridos olhando para a melhoria do ensino e das práticas pedagógicas e à autonomia do professor.

Não tendo como separar a pessoa que sou - mãe, professora, amiga, irmã, esposa - da pesquisadora, fui dialogando e me apropriando de conceitos que contribuíram para o olhar sensível que tenho hoje em minha prática.

Assim escolhi falar do trabalho docente compart(r)ilhado, porque acredito que é uma expressão que se relaciona melhor com o tempo necessário de partilha, de comunhão dos momentos vividos. É o termo que define as experiências docentes e de formação. Trabalho com.par.t(r)ilhado tem a ideia de que o conhecimento não é estanque, é dinâmico e mutável. Ao colocar seus saberes à disposição, em interação com o coletivo, o professor vislumbra outras interpretações de sua produção e amplia saberes.

O trabalho com.par.t(r)ilhado proporciona um crescimento individual, com novas maneiras de organizar e pensar o trabalho docente e, conseqüentemente, ao trocar experiências, possibilitará o seu próprio crescimento pessoal e profissional assim como o dos membros do grupo tornando o coletivo mais coeso e participativo.

Para o trabalho com.par.t(r)ilhado acontecer é necessário que haja:

Confiança: É necessário ter um clima de respeito e cuidado presente em qualquer relação vivida, seja pessoal

ou profissional. Ao sentir confiança, você expõe suas ideias, medos, angústias, ações, valores sabendo que será respeitada. Para que esta confiança se estabeleça é importante que haja uma confiança em si mesmo, pois sem ela não há como vivenciar um trabalho com.par.t(r)ilhado.

Diálogo: Ao dar voz a experiência e entrelaçar com outras vozes isto faz com que a compreensão do vivido se torne mais rico e amplo, pois assim, haverá confronto de ideias que resultarão em novas possibilidades de olhar o que está sendo discutido, vivido, pensado.

Negociação: Negociamos conosco mesmo, com o modo de organizar o trabalho, com as prioridades que estabelecemos diante do que está posto e o que está por vir, com os significados que damos as escolhas, ao próprio trabalho, como atividade de labor e, aos relacionamentos que estabelecemos.

Além desses elementos que constituem o trabalho com.par.t(r)ilhado há outros dois que considero essenciais e que contribuem com a temática desse trabalho que são a afetividade e a escuta sensível.

Afetividade: A amizade nos impulsiona a buscar nós mesmos diante do inesperado ou do que está posto como instigante e desafiador já que o Outro pode nos convocar a agir de maneira diferente perante o que ocorre no cotidiano da escola. Dessa forma, estamos nos reinventando e buscando estratégias para pensar o tempo presente e da formação a qual estamos constantemente inseridas.

A amizade, uma das maneiras de a afetividade se manifestar, pode estar concretamente presente no cotidiano ou pode estar mais distante, mas nada impede de que essa relação humana, cheia de contradições e afinidades, potencialize uma resistência das relações de saber-poder.

Ao viver a amizade, nos tornamos cúmplices e podemos experienciar o espaço político da escola com mais amorosidade e torná-lo mais ameno diante da dominação presente, pois ao nos apoiarmos um no Outro, podemos dar outros sentidos ao que está sendo imposto e reinventar a situação e a nós mesmos.

A afetividade faz com que o professor vivencie a sua singularidade e a multiplicidade de si mesmo já que está experimentando, vivenciando outras possibilidades de ações e pensamentos, saindo da sua zona de conforto para que, de fato, seu processo de formação seja constituído/permeado de mais vozes, mais vínculos entre as pessoas com as quais está convivendo diretamente e, assim, perceber que o Outro se faz presente no seu trabalho individual, podendo se tornar um trabalho coletivo.

Esse processo formativo não nega a existência do Outro ou de outras visões presentes, mas fortalece o indivíduo que respeita às diferenças.

É nesta partilha que o professor abre seu olhar para o mundo e se desvela de si mesmo para que a reflexão ocorra de maneira efetiva sobre si mesmo e o trabalho que desenvolve na sala de aula e na escola/sociedade em que atua.

Escuta sensível: A escuta sensível permeia todos os outros princípios aqui tratados, pois para que a confiança, o diálogo, a negociação e a afetividade/amizade aconteçam é necessário que este ouvir o Outro esteja presente.

A escuta sensível faz com que, de fato, possamos conhecer o Outro na sua totalidade humana, pois estamos nos aproximando e conhecendo a multiplicidade da pessoa que está conosco: seus medos, suas angústias, seus desejos, suas dores, suas alegrias, suas frustrações, seus princípios, suas ideias...

Para que a escuta sensível ocorra, é necessário que haja uma parada no tempo presente e que o sujeito se

disponha a conhecer sensivelmente o que está sendo expresso pelo Outro e que nas entrelinhas do que não está sendo colocado perceba que junto aos gestos, olhares, emoções vá constituindo este ato de ouvir sem julgamentos e com delicadeza aquele momento.

(...) A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma. (BARBIER, 2002, p.141)

Ao ouvir, fazer a escuta atenta do que o Outro está nos contando, estamos dando sentido àquilo que é dito e não dito para que possamos nos distanciar de nós mesmos e reconhecer no Outro a sua singularidade que poderá a vir compor sua ação futura.

Freire (1996, p.127/128) ressalta que “somente quem escuta paciente e criticamente o Outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele.”

O tempo em que vivemos nem sempre permite que possamos escutar sensivelmente o Outro – pai, professor, aluno, Coordenação, direção...- mas ao realizarmos esta ação de ouvir de fato, podemos ver as belezuras e as agruras do cotidiano escolar - o qual estamos inseridos e, assim, repensarmos nossas ações e escolhas diante da experiência do Outro. Dessa forma, aprendemos a transformar o nosso discurso ao Outro, em uma fala com ele, como nos alerta Freire (1996). Além disso, estamos legitimando o Outro com seus defeitos e qualidades, a confiança que temos um ao Outro e nos aproximando/mergulhando nas relações interpessoais que estabelecemos nos diferentes espaços que vivemos.

Ao praticar a escuta sensível não delimitamos ou limitamos o que está sendo com.par.t(r)ilhado, mas podemos buscar caminhos possíveis de serem vividos ou praticados individualmente e coletivamente.

Enfim, acredito que o trabalho com.par.t(r)ilhado através da parceria é possível de ser construída na escola, uma vez que especialmente esta instituição tem um papel político social que se preocupa com a formação da cidadania dos seus alunos, professores, pais e toda a comunidade ali presente.

Com esta convicção, reforço que somente assim, cada um com sua experiência de vida e profissional, mas com olhar atento e curioso que podemos nos formar e formar o Outro com afeto e sensibilidade.

Saber pela experiência: compromisso e intencionalidade na Educação Estética

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na

164



CAPA



SUMÁRIO

biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das idéias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo – o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bem-te-vi.

Manuel de Barros – Soberania

Manuel de Barros convida a olhar para a educação sensível na formação de professores com olhos de inocência. Sem desprezar os saberes que temos e o conhecimento necessário para fazer de nossa ação transformadora, ele chama atenção para a importância de olharmos “as coisas mesmas” e buscarmos saber delas por nossos próprios sentidos.

Tomar isso como princípio das relações educativas na escola é um bom modo de contemplar a educação estética no cotidiano da escola. Afinal, sabemos que é preciso dominar com propriedade diversos conhecimentos para darmos conta das ações educativas que assumimos, mas é muito importante que tenhamos os olhos de quem nunca viu, que preservemos esta inocência para olhar para as coisas do mundo, sem deixar que aquilo que já sabemos ou já vivemos nos ceguem para a possibilidade da surpresa e dos outros modos de compreender.

Da mesma forma que os conceitos de teoria e prática não podem ser compreendidos separadamente, não se pode querer dissociar os saberes sensíveis dos inteligíveis. De acordo com Schön (2000), a lógica só existe em relação interdependente com a emoção. Isso significa que qualquer modelo educativo que se pense, por mais imperativo que porventura tente ser, jamais conseguirá dizer racionalmente como sentir ou criar, nem tampouco poderá tirar do ser humano estas suas capacidades. Sentimento e criatividade são inerentes à vida, são estesia?

Falar da educação sensível é falar da nossa responsabilidade, como docentes, de aprender e ensinar a cultivar o sentimento de admiração pelas coisas. Concordando com Larrosa (2002), tal saber precisa ser exercitado, é necessário que apontemos cotidianamente aos alunos como nos deixamos afetar pelo mundo que nos envolve, para que seja possível que a vida nos atravesse e aconteça de forma significativa. Quando não nos permitimos afetar, ela apenas passa, superficialmente, por nós.

Nesta perspectiva, falar da educação estética na escola é uma questão política que traz à discussão o direito de cultivarmos relações que vão a contrapelo das lógicas de reprodutibilidade técnica esvaziada de sentido, de exercícios de mera erudição e da cultura do consumo. É necessário desmitificar o falso discurso de uma suposta formação estética como modo cor-de-rosa de olhar para o cotidiano. Ao contrário, defendemos que o desenvolvimento das sensibilidades torna-se imprescindível para sermos capazes de atentarmo-nos às nuances, conhecermo-nos e reconhecermos no outro suas possibilidades e dificuldades, selando compromisso com uma estética que implica o professor em seu próprio processo formativo e o permite agir com sensibilidade, sem fazer-se reprodutor de práticas

2 - Duarte Jr. (2001) explica que a palavra estética deriva de *ayesthesis*, do grego, que significa sentir o mundo. Enquanto estamos vivos, sentimos.



que negam aos sujeitos o direito mais amplo de criação e expressão.

Afirmamos, assim, ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, lembrando que é preciso sentir a escola e vivê-la, indignar-se com o descaso quando ele ocorre, importar-se com práticas justas e adequadas às realidades dos alunos, comover-se com os gestos de afeto que reafirmam a humanidade e implicar-se na produção de contextos educativos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos. É necessário estabelecer contraponto a discursos reproduzidos e deseducar o olhar que parece já acostumado.

Concordando com Freire (1996), falamos sim, da beleza de ensinar e aprender. Defendemos práticas de apaixonamento dos professores por sua ação, propondo que olhem com propriedade para o cotidiano. A atuação sensível do professor junto a seu grupo é, por si, performance embotada de estética, quando carregada de percepção ética e de consciência de sua condição. A formação sensível aqui defendida ressalta que é preciso mobilizar-se diante do vivido, implicar-se no processo, buscar brechas em contrapartida às dificuldades já percebidas e ao mesmo tempo questionar-se diante das próprias práticas e das suas condições de trabalho.

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: “Oi! Como vão vocês”, você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores. (FREIRE e SHOR, 1986 p.145).

Tal como colocado por Freire e Shor (1986), importa-nos olhar para a educação dos sentidos que permite ao professor sensibilizar-se diante da beleza e da aspereza presentes na escola e no exercício de sua profissão. A humanidade carece desta sensibilidade, que nos tem sido permanentemente negada na contemporaneidade, por vivermos numa sociedade por vezes anestesiada, que nos impele a passar pelos fatos cotidianos sem percebê-los, a tomar a violência de forma banalizada e que nos leva a acreditar que a devastação e artificialização de nosso próprio meio são ações necessárias para uma suposta elevação da qualidade de vida.

Saber da importância do desenvolvimento sensível e compreender como as experiências que nos atravessam estão carregadas da dimensão estética é agir com pouca ou nenhuma ingenuidade diante deste cenário. Implica no reconhecimento de que também somos constituídos pela percepção sensível e, ainda, na responsabilização dos espaços educativos pela formação das sensibilidades de forma cuidadosa e intencional.

Falamos da necessária intencionalidade por compreender que toda ação educativa já é permeada de estesia, como posto por Freire e Shor (1986). Se somos professores e estamos na escola, em constante relação com os alunos, já assumimos parcela de sua educação estética, mesmo que não pretendamos fazê-la. Por isso, é preciso tornar tal ação efetiva, olhando para nossas práticas educativas e questionando o modo como ensinamos nossos alunos a captar o mundo que os envolve por meio dos seus próprios sentidos.

Como olhar para a própria formação, sabendo que cada ato na sala de aula é um ato estético, permeado de desenvolvimento sensível? Como planejar tal intencionalidade? Estas são perguntas que nos assolam quando percebemos a amplitude desta tal educação estética a que nos propomos vivenciar e para a qual fomos tão pouco preparados para lidar.

Certamente não encontraremos aqui lições prontas que mostrem quais são os passos para o desenvolvimento de práticas reflexivas e sensíveis em sala de aula. Isso porque acreditamos na educação como relação permeada pelos saberes e pela cultura dos sujeitos que constituem cada espaço educativo e desejamos que suas necessidades e interesses sejam respeitados e priorizados em cada sala de aula. Assim, seria inútil propor estratégias uniformizantes de educação estética por obviamente sabermos que elas nunca funcionariam. Também recusamos a aceitar a possibilidade de modelos replicáveis por compreender a educação como processo de produção de conhecimento e de exercício de autoria docente, de modo que cada professor possa munir-se de reflexivamente de estratégias que sua própria percepção revele ser mais ajustadas para seu contexto de trabalho.

É possível observar, entretanto, que nos ambientes formativos que prezam por práticas expressivas e que valorizam a educação sensível encontramos certas ressonâncias que nos ajudam a pensar sobre o tema:

Atitude reflexiva e curiosa sobre a própria prática – Dentre os aspectos que poderiam ser evidenciados, há um ponto que se mostra de grande importância para compreendermos o caráter formador das práticas sensíveis na constituição do professor: escola é lugar de convivência, de estabelecimento de relações e de compartilhamento de saberes. É espaço de se conhecer através do outro e de levar o outro a se conhecer através da multiplicidade de olhares. Por isso, a docência não pode ser tomada como transmissão de saberes dados a priori. O docente deve munir-se de seus saberes e colocá-los em relação com o que percebe de seu grupo de trabalho, buscando tecer novas relações e desconstruir suas próprias certezas.

Parceria com os alunos e os colegas de trabalho – Destacamos aqui a dimensão da coletividade como potencializadora da formação sensível na escola por representar o diálogo e a troca com o outro. Faz-se necessário privilegiar a diversidade da convivência em espaços coletivos e, ao mesmo tempo, despertar as características singulares do sujeito neste espaço que é local de experiência, palco de conflitos e relações. Assim, favorecemos o conhecimento que surge das relações e cultivamos práticas que se alicerçam em redes de saberes e rompem com a lógica hierarquizante de determinados modos de compreender a escola.

Vivências artísticas para o professor – É preciso que nos coloquemos em situações que favoreçam o exercício sensível e que não nos permitam endurecer diante das urgências do cotidiano. Ao reservar tempo e espaço para a fruição e criação, desenvolvemos nossa própria percepção e passamos a ter melhores condições de fazer o mesmo por nossos alunos. Falamos assim de sermos capazes de perceber o que os olhos de uma criança nos dizem, compreender que todos os alunos são dotados de saberes que se acumulam a partir das experiências que vivem.

Ao retomar estes três indicativos de um trabalho sensível, inevitavelmente voltamos para as urgências do cotidiano e podemos ser tomados pela sensação de que muito falta para darmos conta de tal projeto. Entretanto, não podemos nos deixar dominar e paralisar pelos reguladores externos, pelo trabalho prescrito e por todas as demandas burocráticas que tendem ao engessamento das relações na escola. Sabemos que somos sujeitos historicamente construídos e que a escola (tradicional) que nos formou de alguma forma nos constitui, bem como os ideais de consumo e produção da sociedade em que vivemos. É preciso acreditar que há caminhos a serem trilhados apesar e a partir das marcas que carregamos e das responsabilidades que assumimos nesta escola, neste espaço e neste tempo. É preciso acreditar na educação tal como proposta por Freire (1997), como possibilidade. Se não buscarmos brechas de saberes, acendermos labaredas de encantamento e construirmos práticas diferentes daquelas que estão postas, quem fará?

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.
- DUARTE Jr., João-Francisco. O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.
- FERREIRA, Luciana Haddad. Experiência estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação. Campinas: Faculdade de Educação / Unicamp, 2014 (Tese de Doutorado).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o saber sobre a experiência. Revista Brasileira de Educação. N.19, 2002.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 4ªed.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Histórias tecidas na roda da dança. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E. C. de (orgs). (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008 (p.273-283).
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 (publicação original em 1987).

Escuta e empoderamento: “já deu pra sentir ser humano”?

Ana Maria de Campos
belobelo_22@yahoo.com.br
GEPEC – UNICAMP, UNISAL – campus Liceu Salesiano

Resumo: Esta narrativa foi costurada com fragmentos de memórias e de reflexões de várias pessoas. Foram produzidas de dentro de um trabalho de formação continuada realizado nas cidades paulistas de Rio Claro, Várzea Paulista e Itirapina, durante os anos de 2009, 2010 e 2011. Trabalharam na construção dos conhecimentos aqui apresentados os diferentes profissionais que atuam nas escolas das redes municipais de ensino: secretários, secretárias, merendeiras, monitoras, monitores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, guardas municipais, agentes de serviços gerais, supervisoras e supervisores de ensino, diretoras e diretores de unidades escolares. A agulha que alinhavou os fragmentos foi manuseada por mim, dando a ver as opções teóricas e políticas com as quais reafirmo o trabalho educacional como prática social comprometida com a liberdade, a amorosidade e a transformação dos cenários desumanizantes. Acredito que assim podemos esticar nossos horizontes, vivendo a experiência que nos faz reexistir e sonhar.

Palavras-chave: diálogo; escuta; memória; narrativas; educação popular.

Em volta do fogo todo mundo abrindo o jogo,
conta o que tem pra contar,
casos e desejos, coisas dessa vida e da outra
mas, nada de assustar...

Milton Nascimento/Fernando Brant

Em volta de uma fogueira...

Após intenso trabalho nos pequenos círculos de diálogos, ao final da aula perguntei: *O que mais chamou a sua atenção?* As respostas vieram na semana seguinte, escritas em letras manuais, ao modo de cartinhas endereçadas a mim. Uma das cartinhas afirmava com precisão: *“A necessidade que as pessoas têm de serem ouvidas e valorizadas”* (Itirapina, 20 de maio de 2011).

Outra pergunta: *Alguma coisa você gostaria de comentar ou relacionar com sua vida e/ou seu trabalho?* Para esta indagação, endereçada a uma turma de trinta pessoas, também de Itirapina, em 2011, partilho a minha admiração ao receber uma, dentre outras respostas, registrada em quatro páginas, escritas em letras manuais. Para minha



CAPA



SUMÁRIO

surpresa, a pessoa me contava sobre seus dramas pessoais e suas angústias mais íntimas!

Em minha vida profissional, fazendo perguntas simples e diretas após o final de uma aula, em diversas ocasiões, tenho recebido respostas surpreendentes. Surpreendentes pois, em geral, indago sobre assuntos relacionados aos diálogos experimentados durante os encontros, porém as respostas, muitas vezes, são de cunho marcadamente pessoal, com detalhamento de situações dramáticas e de histórias muito, muito, sofridas. Diante dessas revelações sou envolvida pela sensação de que acendemos uma fogueira e em torno dela contamos muitos causos que estavam guardados em um sótão intangível de nossa memória. Como cantou Milton *em volta do fogo, todo mundo abrindo o jogo, conta o que tem pra contar...*

Um calor emanado nesses encontros derrete o gelo de relacionamentos petrificados pelo descaso e, aos poucos, percebo que vão sendo descortinadas diante de meus olhos cenas de histórias singulares de pessoas suplicantes de escuta.

Observo que a escuta tem um poder de aproximação e de tratamento da dor. Tenho guardadas comigo muitas dessas respostas obtidas após o final das aulas. Volto a elas de quando em quando, a fim de me recompor como educadora, sempre que o atropelo do cotidiano ameaça naturalizar ou banalizar a dor do outro. Como Mercedes Sosa canto:

Solo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber
Hecho lo suficiente

Ouvindo e lendo as histórias narradas por educandas e educandos lembro do tempo em que tive oportunidade de conviver com minha mãe e ouvir o relato de uma experiência marcante em sua vida. Ela dizia que na infância, quando o frio era intenso e os cobertores não bastavam para aquecer os corpos e os corações, os adultos se reuniam em torno de uma pequena fogueira montada no centro da cozinha da casa de minha avó. Enroladas nos cobertores, aquecidas pela proximidade dos corpos e pelo calor dos gravetos em chama, as pessoas contavam causos para espantar o frio e, quem sabe, as interrogações reverberantes insinuadas pela alta noite escura. As crianças se aproximavam de mansinho e com cuidado para não serem intimadas a voltarem para as suas camas por alguma voz ranzinza, que fingia desconhecer o motivo pelo qual se aproximavam: aconchego em torno dessa fogueira que também lhes pertencia.

Narrando as memórias das noites longínquas minha mãe me dava a impressão de que ao redor da pequena fogueira aquelas noites se tornavam eternas. Ela relembra com saudades as histórias e o afeto partilhado junto com o café, o leite quente e a batata-doce cozida nas brasas.

As histórias de minha mãe compõem hoje uma espécie de filme em constante edição, e nele me envolvo todas as vezes em que sou transpassada por uma memória involuntária ou por uma imagem que me conduza – como em uma passagem evocada por Walter Benjamin – para dentro desse etéreo ambiente alcançado pelo caminho das narrativas maternas.

A partir desta memória íntima convido você, leitora e leitor, a participar de uma experiência formativa vivida na companhia de muitas pessoas. Ela teve início em 2009 nas cidades de Várzea Paulista e de Rio Claro, estado de São Paulo, sendo desenvolvida também em Itirapina no ano de 2011. O trabalho foi realizado mediante uma parceria firmada entre os governos municipais e o Centro de Estudos Ambientais da UNESP¹ de Rio Claro, coordenado pelo professor Romualdo Dias. Os municípios promovem diferentes modalidades de trabalhos de formação continuada dos profissionais da educação, tais como cursos, oficinas e encontros ministrados por profissionais da área da Educação, Filosofia, Psicologia, Economia, dentre outros. Participei dos programas de formação como docente do curso A importância da Equipe na Escola voltado aos diferentes educadores e educadoras que trabalham nas redes municipais de ensino.

Em 2009 tiveram início os encontros de formação e, de modo parecido com o que aconteceu com minha mãe, meus avós, tios, primos e primas criamos nossa fogueira imaginária e passamos a contar os nossos causos, tentando espantar as perplexidades, medos, inquietações e, ao mesmo tempo, rememorar as alegrias, os encantamentos e as lições aprendidas ao longo da vida. Iniciamos uma aventura coletiva, com encontros semanais, durante três meses, conforme a duração do curso em cada uma das cidades. Fomos nos aquecendo durante esses encontros na partilha da palavra e na escuta implicada. No calor da hipotética fogueira, mantida pelo afeto cultivado entre nós, autorizamos-nos a narrar experiências que marcaram as nossas vidas, sobretudo aquelas vividas nas escolas, como estudantes, ou como profissionais da área da educação.

Nos alimentamos das histórias como se fossem saborosas batatas-doces cozidas nas brasas, pois *“nem só de pão vive o homem”*, ensinou o profeta. Nem sempre, porém, o sabor experimentado foi bom... Também provamos o gosto amargo de uma dor que não foi curada! Todavia, por meio da acolhida mútua, da circulação dos afetos em expansão, dos estudos e da partilha das reflexões elaboradas a partir da prática, apesar de todo desassossego, aprendemos a reexistir. Pudemos experimentar a palavra de Paulo Freire (1978, p. 11): *“Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”*.

Muitas vezes nossas perguntas ainda não têm respostas, e então somos desafiadas a construí-las laboriosamente, com paciência e decisão, estudando, confrontando, produzindo os sentidos para as histórias. Vivendo o cotidiano desafiador sentimos na pele que precisamos nos fortalecer e os estudos, bem como as narrativas das experiências vividas, nos auxiliam a enxergar o mundo a partir de um outro observatório, alargando nossos horizontes, possibilitando-nos criar maneiras de reinventarmos-nos como seres humanos inconclusos.

Convido então, você leitor e leitora, para se aproximar das pessoas reunidas em torno dessa *fogueira*.

1. As educadoras e os educadores das escolas

Buscando criar motivação comum para o diálogo entre profissionais que exercem distintas atividades nas escolas ou em setores específicos das redes municipais de ensino, iniciamos os encontros com uma simples e honesta pergunta: *Quem são as educadoras e os educadores de uma escola?*

A questão trazia embutida a intenção de provocar uma desnaturalização e um estranhamento do nosso

1 - UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro.



próprio olhar para os ambientes escolares, muitas vezes saturados de significações hierarquizadas e estáticas, inibidoras da criatividade e da liberdade de manifestação da vida. Para responder à interrogação inicial criamos pequenos círculos de diálogos e fomos nos aproximando, fazendo como que um *zoom*² sobre nossa vida, sobre nossa atuação profissional e nosso contexto de trabalho. Tentamos ajustar o foco de nossas lentes com a ajuda dos colegas. Buscamos em nossas memórias os sonhos guardados e passamos a recriá-los a partir de uma pesquisa da nossa própria prática³. Quem saberia dizer quanta coisa mudou em nós e em nosso trabalho após esses intensos momentos de partilha e de reflexão?

Reafirmamos nos círculos de diálogos que somos pessoas comuns e ao mesmo tempo singulares, pois temos sonhos construídos em comunhão. Seguindo as pegadas de Paulo Freire, refletimos sobre o nosso papel de educadoras e educadores nas escolas, não importando o nível de nossa escolarização ou do nosso lugar de atuação, podendo ser ele a cozinha, o pátio, a sala de aula, a secretaria ou o portão de entrada da escola. Freire (2006, p. 24) nos auxiliou a voltar ao nosso quintal e à sombra da nossa mangueira procurar os indícios de quem fomos e de quem estamos sendo hoje:

O quintal de minha infância vem como que se desdobrando em tantos outros espaços, não necessariamente outros quintais. Sítios em que este homem de hoje, vendo em si aquele menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa.

Em pequenos grupos formados por monitoras, merendeiras, professoras e professores, secretárias e secretários, ajudantes de limpeza, supervisoras e supervisores de ensino, diretoras de escolas, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, vigilantes, buscamos rever o antes visto para tentar enxergar ângulos não percebidos. Pronunciamos a nossa palavra e também ouvimos a palavra do outro, construindo novos olhares desde os lugares acostumados. Nos fizemos ouvintes e praticantes de uma educação pulsante de vida, mesmo que essa pulsação trouxesse o desassossego e a dúvida.

As pessoas que se inscreveram no Curso *A Importância da Equipe na Escola* nem sempre se conheciam previamente. Tivemos profissionais iniciantes nas redes de ensino e outros com muitos anos de trabalho, já próximos da aposentadoria. Um diálogo geracional se fez com muita potência! Jovens e idosos, trabalhando em atividades distintas partilharam desafios, aprendizados, perplexidades, temores e alegrias.

A partir do início dos diálogos nos pequenos círculos houve um movimento de aproximação e de mútua educação, lembrando o ensinamento de Freire (2005, p. 58): *“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro 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”*.

2 - BANYAI, Istvan. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

3 - GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

Remexendo nas nossas memórias de estudantes em instituições semelhantes àquelas onde trabalhamos hoje, passamos a produzir ponderações que nos ajudassem a compreender melhor o complexo universo denominado escola. Trazendo para a roda de diálogos nossos saberes elaborados a partir da experiência cotidiana passamos a desnaturalizar práticas corriqueiras e questionar hábitos estabelecidos. Esse foi um processo doloroso.

Propus aos grupos de trabalho que escolhessemos uma memória de uma situação experimentada na nossa vida de estudantes para partilhar com colegas no círculo de diálogos. A partir desta proposição as pessoas se reuniram e passaram a narrar umas para as outras experiências vividas durante os anos de escolarização.

Em Várzea Paulista, logo no início do curso, em maio de 2009, houve um momento de muita comoção, pois uma jovem decidiu compartilhar uma situação de humilhação vivida nos primeiros anos de sua jornada escolar. Juntamente com as pessoas participantes de seu círculo de diálogos produziu uma dramatização do acontecido, revivendo em atos as suas memórias. Chorou muito e afirmou que a rememoração possibilitou uma via de revisitação de seu passado, produzindo uma espécie de bálsamo, que amenizava a dor de uma ferida aberta. Tomar a palavra para expressar a dor, de alguma maneira, produzia também o tratamento para ela⁴.

Na cidade de Rio Claro, em setembro de 2009, vivi uma experiência marcante com a produção de uma cena elaborada a partir da memória de uma das educadoras. Foi um momento impactante para todas as pessoas presentes. Transcrevo a narrativa registrada por uma das participantes do pequeno círculo de diálogos:

O que marcou no encontro do dia 23/09/2009

Na equipe Girassol quase todos contaram fatos que consideravam marcantes, o grupo escolheu a história da Helena⁵ que corajosamente quis representá-la para mostrar ao grupo como se sentiu aos 12 anos. Hesitamos em repetir as ofensas relatadas por Helena e perguntamos várias vezes se ela tinha certeza que gostaria de reviver um momento tão difícil, ela afirmou que sim. Percebi o quanto o grupo, inclusive a formadora ficou chocada com a dramatização. Helena chorou, algumas pessoas perguntaram porque fizemos aquilo, explicamos que ela quis, nos contou quais palavras duras foram usadas contra ela e repetimos, interpretamos. Refeita das lembranças Helena afirmou perante o grupo que foi feito o que ela relatou, como aconteceu e como marcou sua vida.

O que chamou minha atenção é que outra equipe representou uma professora agressiva, física e verbalmente, mesmo a professora tendo agredido fisicamente a aluna o grupo não ficou tão chocada, isso me fez refletir a poesia sobre as palavras⁶ que Ana nos havia apresentado anteriormente, sobre o peso das palavras, o quanto estas podem se tornar aço e ferir deixando marcas profundas, cicatrizes na alma.

No meu grupo de dramatização, representei uma colega que insultava duramente a Helena e mesmo sa-

4 - Jacob Levy Moreno fez importantes trabalhos a partir do que chamou de teatro da espontaneidade. Começou suas práticas e observações com crianças, nos parques de Viena, por volta dos anos de 1908, promovendo brincadeiras e improvisações. Moreno acreditava que a criatividade e a espontaneidade eram vitais para o desenvolvimento do sujeito e para a criação de comunidades humanas amorosas, ou seja, para a criação de um mundo melhor. No curso de formação continuada as dramatizações elaboradas a partir dos diálogos ocorridos nos pequenos círculos propiciaram a manifestação da espontaneidade e dos desejos dos sujeitos, pois as memórias partilhadas foram aquelas escolhidas pelos próprios narradores, sujeitos de suas histórias, promovendo, assim, um contato outro com um passado de sofrimento.

5 - Nomes fictícios a fim de preservar a identidade das pessoas, exceto o da formadora Ana, que sou eu.

6 - Poema “Das palavras aéreas”, de Cecília Meireles, em Romanceiro da Inconfidência.



CAPA



SUMÁRIO

bendo que se tratava de um teatro fiquei mal, então pensei: como pode algumas pessoas ofenderem outras e não se sentirem mal?

A coragem de Helena me fez recordar o diretor de novelas Jaime Monjardim que com a minissérie Maysa, mostrou a todos toda a sua dor de se sentir desprezado pela própria mãe. Quando a minissérie acabou li uma declaração de Jaime: Foi melhor do que anos e anos de terapia (Rio Claro, 23 de setembro de 2009).

A narrativa registra uma ofensa sofrida na infância por uma educadora que hoje trabalha em uma escola na cidade de Rio Claro. Esse grupo, como os demais, era composto por profissionais com distintas atribuições nas instituições de origem.

Situações como as relatadas no depoimento são perturbadoras e podem desestabilizar severamente uma pessoa. Refletir sobre o episódio foi relevante para o grupo, pois os participantes afirmaram presenciar nas escolas, ainda hoje, violências semelhantes. Assim, puderam concluir que, tanto as pessoas que atuam dentro das salas de aulas, como as que trabalham fora delas educam a comunidade e são por elas educadas. Todas participam do processo de formação humana. Esta foi uma das importantes constatações reverberantes na vida dos sujeitos ali presentes: todas educam e são também educadas nos contextos dos quais participam. Como ensina Paulo Freire (1981, p.79): “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, portanto, trabalhadores e trabalhadoras de uma escola, atuando em qualquer setor ou atividade, são educadores e educadoras dessa escola.

Apesar de não vivermos as mesmas circunstâncias existenciais de outro ser humano podemos nos compadecer de seu sofrimento e colaborar para a sua superação. Foi o que aconteceu no grupo. A dramatização da cena da infância possibilitou à protagonista revisitar o seu passado e olhar para ele de uma outra perspectiva. Através dos diálogos estabelecidos no grupo todos puderam participar de uma reavaliação propositiva, assumindo a condição de educadores que procuram tratar as violências diárias de modo a subvertê-las.

Acredito que uma das minhas questões fundamentais como educadora é a de me colocar como parceira a serviço da reelaboração da autoestima das pessoas com quem me envolvo no trabalho: *“Às vezes o sofrimento não é pela miséria do pão, e se manifesta na miséria da atenção e do cuidado. Uma educadora compadece-se de seus alunos e vive com eles a dor e a delícia de ser o que é”* (CAMPOS, 2009, p. 49).

Luis Carlos Restrepo nomeia de analfabetismo afetivo a insensibilidade que se cultiva diariamente nas sociedades ocidentais, e por extensão, também no interior das escolas. Afirmo o autor que,

A escola se mostra resistente a aceitar que a cognição é cruzada pela paixão, por tensões heterônomas, a tal ponto que são as emoções e não as cadeias argumentativas que atuam como provocadoras ou estabilizadoras das redes sinápticas, impondo-lhes fechamentos prematuros ou mantendo uma plasticidade resistente à sedimentação (2001, p. 33).

As emoções foram expostas com intensidade no grupo. O choro trouxe à tona a angústia vivida na infância,

reafirmando que tais situações impregnam nosso corpo. Como afirmou Fátima Freire Dowbor, “quem educa marca o corpo do outro” (2007).

Se revisitarmos nossas memórias dos tempos das vivências estudantis em diferentes instituições de ensino poderemos, talvez, concordar com uma alerta que fez Restrepo:

A paixão é a grande artesã do conhecimento. Afeições e não argumentos, hábitos e não juízos, gestos muito mais do que palavras e proposições, é o que nos resta depois de tráfegar muitos anos pelo mundo, pelas salas de aulas e pela academia, como sedimento residual de experiências e aprendizagens (2001, p. 58-59).

Podemos lembrar com alegria de nossos amigos da escola, das brincadeiras no horário do recreio, da merenda saborosa, dos prêmios recebidos das mãos das professoras, daquela aula maravilhosa no horto florestal e assim por diante. De outro lado, talvez, ainda sintamos aquele calafrio a percorrer todo o corpo ao rememorar os gritos de reprovação e os cadernos corrigidos com caneta vermelha. E também o medo da repreensão por não conseguir terminar a lição de casa e tantas outras situações opressivas que nos acompanharam e fincaram raízes em nossa memória.

Uma profissional participante do curso elaborou um registro escrito pelo qual podemos fazer uma conexão com o alerta de Restrepo:

Quando criança sempre fui muito tímida, mas obediente aos professores e funcionários.

Era muito desprezada pelas crianças por ser a maior da classe e por ser negra.

O ensino era bem mais forte, tinha que estudar muito. Logo que iniciei a 1ª série do ensino fundamental minha professora pegou uma régua e tacou nas minhas costas e eu chorei muito. No outro dia minha mãe esteve na escola por causa do acontecimento e ela negou, mas estava a marca da régua em mim.

Não foi fácil o meu ensino fundamental.

Conclui o ensino médio, nunca repeti de ano e gostava muito de escrever.

Hoje em dia eu trabalho na escola em que cursei o meu ensino fundamental.

Os encontros são bem proveitosos, dinâmicos. Podendo ser usado no dia a dia, simples de se entender. Eu estou gostando muito (Rio Claro, 24 de setembro de 2009).

Quando li esse relato senti um aperto no coração: essa moça trabalha hoje na mesma escola onde sofreu uma agressão por parte da professora, logo no primeiro ano de escolarização! Quanta dor e quantas voltas deu a vida e ela retornou, como profissional, à mesma escola. É realmente impressionante. Na sua breve narrativa escolheu contar o episódio de violência, como fez também Cora Coralina no poema “Menina mal amada”. Nele a poeta apresentou uma descrição crua e pungente da humilhação vivida na escola, “no banco das mais atrasadas”, apesar de, em outro poema, revelar todo o amor e reverência nutrida pela sua velha Mestre Silvína. Cora Coralina (1983, p. 99), escreveu:

Ao meu soluçar respondia a casa: “é pra o seu bem, pra ocê aprender,



senão não aprende, fica burra, só servindo pro pilão.”
Sei que todo castigo que me davam era para meu bem.
Eu não sabia que bem seria este representado por bolos na mão,
chineladas e reprimendas, sentada de castigo com a carta de ABC na mão.
O bem que eu entendia, era a bolacha que me dava minha bisavó
e os biscoitos e brevidade da tia Nhorita.
Estes, entravam no meu entendimento. Do resto não tinha nenhuma noção.

O *passeio* pelas memórias da infância nos ajudou a puxar os fios que usamos para tecer nosso modo de ser e estar no mundo, como seres inconclusos (FREIRE, 1981), abertos às novas possibilidades que a vida oferece. Nosso inacabamento, como ensinou Freire, nos ajudou a compreender que somos condicionadas pelos contextos, porém, não somos determinadas. Fazemos opções que são manifestas especialmente na maneira como intervimos na história e no modo como reorganizamos as experiências passadas, a fim de agir no presente para transformá-lo. Podemos aprender com o outro e com a crítica daquilo que já fizemos um dia. Compreendemos que,

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

Desafiadas constantemente a rever nossas práticas pelo excedente de visão⁸ apresentado pelo outro podemos ressignificar nossa participação no mundo, pois “cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz”⁹.

Com Paulo Freire (1981, p. 93) aprendemos que “o diálogo é uma exigência existencial”, porque “somente na comunicação tem sentido a vida humana” (1981, p. 73). Constatamos essas afirmações nos pequenos círculos de diálogos. Muitas histórias foram compartilhadas, muitos causos foram contados. Aprendemos que ouvir o relato do outro sobre o modo como realiza a sua “leitura do mundo” faz muita diferença na constituição das equipes das escolas. É uma experiência de empoderamento dos sujeitos, a partir da reflexão de sua história de vida.

Abrir os cadeados que nos prendem às celas da hierarquia para nos aproximar e ouvir o outro é uma atitude transformadora. Todas as pessoas aprendem, porque todas sabem alguma coisa. O diálogo e a escuta, muitas vezes, são considerados meros exercícios retóricos ou até mesmo um tipo de falação sem ressonância na prática cotidiana.

8 - Excedente de visão, segundo ensina Mikhail Bakhtin

9 - Como cantam Renato Teixeira e Almir Sater em “Tocando em frente”.

Já tive oportunidades de ouvir afirmações dessa natureza feitas por pessoas investidas de algum cargo de poder nas redes de ensino. Não posso concordar com elas, pois tenho visto a transformação de cenários opressivos a partir da escuta atenta e implicada. Como ensina Paulo Freire,

o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. A experiência da leitura do mundo que o toma como um texto a ser “lido” e “reescrito” não é na verdade uma perda de tempo, um blá-blá-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente “pragmáticos” (FREIRE, 2000, p. 42 – grifos do autor).

De acordo com os autores estudados e apresentados até aqui, mas também com as situações experimentadas no dia a dia, compreendemos que educar e sermos educadas tem a ver com o modo como nos inserimos como sujeitos no mundo. Ensinando-nos mutuamente, refletindo sobre nossas práticas e, enfrentando nossas contradições, vamos construindo possibilidades de intervir significativamente na realidade social da qual tomamos parte.

2. Histórias como mananciais

A leitura dos poemas de Cora Coralina repercutiu como um encorajamento para a expressão das memórias. Ao ouvir as narrativas partilhadas nos pequenos círculos de diálogos pudemos nos apropriar da ideia de que as relações sociais existentes nos multifacetados ambientes escolares carregam consigo diferentes formas de elaboração das aprendizagens e das trocas de saberes. Sentimos que as histórias brotaram como minas de águas em terras áridas.

Ouvimos depoimentos intensos, marcados pela dor ou pela alegria. As dramatizações trouxeram a oportunidade para o diálogo sobre as violências sucessivas, vividas diariamente no interior das escolas, os maus-tratos, as rixas e as disputas de poder. Por outro lado, histórias comoventes foram relatadas, enchendo nossos corações de esperança e de fé nas pessoas.

Uma senhora registrou:

O fato mais marcante, foi o dia em que a minha escola participou de um concurso de dança com todas as escolas da cidade, e eu também dancei com o grupo das meninas, e na época eu estava com 9 anos.

Nosso diretor era muito severo e autoritário, não brincava e não fazia nenhum gesto de carinho com os alunos.

Nesse concurso, nossa escola ganhou em primeiro lugar e o diretor ficou tão feliz, que após receber o troféu da vitória, ele se aproximou do nosso grupo e afagou os cabelos uma após a outra de nós.

Esse afago ficou marcado para mim, pois partiu das mãos de uma pessoa que nós tínhamos muito, mas que naquele momento nos acariciou com doçura e ternura.

E aquele carinho, para nós teve mais valor do que o troféu conquistado (Rio Claro, 24 de setembro de 2009).

177



CAPA



SUMÁRIO

Mais uma vez Luis Carlos Restrepo (2001, p. 58) auxilia a compreender uma memória marcada pelo traço da afetividade:

É pertinente lembrar que o que nos resta depois de muitos anos de formação na escola ou na universidade, de convivências na rua ou na família, não são tanto cadeias de argumentos ou blocos de informação, mas a lembrança do clima afetivo e interpessoal que pudemos respirar. O que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas e instituições do entorno puseram em prática a nosso respeito. O que nunca esqueceremos dos outros é sua atitude e sua disposição corporal, o clima inter-humano que criaram ao nosso redor.

Costurando neste trabalho narrativas partilhadas nos cursos de formação continuada afirmo a necessidade de nos sensibilizarmos com as histórias que povoam nosso cotidiano. Histórias de pessoas comuns, que elaboraram seus saberes de modos distintos dos nossos, pois viveram experiências diferentes das nossas. Assim, têm muito a nos ensinar, como podemos compreender lendo a narrativa de uma educadora de Itirapina:

Memória do tempo de escola

No tempo em que eu estudei não tinha ônibus a gente andava 12 quilômetros ida e 12 volta, a professora era uma para todas matérias e séries não tinha faxineira merendeira cada dia um aluno era escolhido para fazer a merenda, em uma única sala ficava alunos da 1ª a 4ª série, não tinha briga. Eram todos amigos compartilhavam do mesmo sonho de aprender.

A professora naquele tempo era como se fosse a nossa 2ª mãe ela ensinava quase tudo, rezar, lavar louça, varrer a sala, cozinhar respeitar todos da mesma forma, do mais novo até mais velho não importava a idade todos merecia o mesmo respeito, sinto saudade daquele tempo que a gente ia na escola só para estudar. Aprender cada dia uma coisa nova. Estudava com paixão não por obrigação (Itirapina, 08 de abril de 2011).

Estudar com paixão! Quantas pessoas sentem esse desejo e só encontram frustração nas suas experiências escolares. Com simplicidade e singeleza de coração essa educadora apresenta a contradição entre a carência material e a paixão! Revela que tem saudades de um tempo fértil de amorosidade. Faz a gente pensar nas rotinas estressantes impostas a educandos e educadores, a fim de que sejam atingidas metas apartadas das histórias reais, definidas em instâncias desconectadas do chão da escola.

Em um contexto de bastante precariedade, outra educadora relata como eram elaboradas as suas artes de sobrevivência na escola:

Quando eu era criança eu não era pobre eu era miserável + que pobre, me lembro que a coisa + difícil era eu levar lanche, comia merenda quando levava lanche era pão com banana, material escolar nunca pude comprar a escola que dava os caderno era de 20 folhas, lapis de cor era caixa de 6 lapis, lapis preto era o + ruim que tinha a

borracha era a mais pequena que tinha, quando o caderno acabava tinha que escrever na capa dele, porque a escola tinha a cota certa para os alunos que faziam parte da caixa, caixa da escola era donativos dado pela prefeitura naquela época então era tudo muito regrado uniforme minha mãe comprava saco de açúcar alvejava, fazia a saia tingia de azul a camisa ela deixava branca e o bolso ela bordava o nome da escola, pobre igual eu na escola eu só me lembro de 5 crianças as outras eram de classe m. para alta eu me dava com todas tinha amizade com as ricas e com as pobres sempre tive facilidade em fazer amizades, meu sonho era ser professora não consegui vários problemas me afastaram dos estudos, hoje trabalho em ambiente escolar na limpeza e me volta a vontade de voltar a estudar não precisa ser para professora pode ser munitora pois gosto muito de ve-las trabalhando, e fazendo o meu trabalho as vezes me lembro do meu tempo de escola, que eu não tinha nada e varrendo as salas de aula acho lapis, borracha canetinhas jogadas no chão cato tudo e coloco na mesa da profª pois é tudo novo e bom bem diferente do que eu ganhava na escola, e as crianças de hoje não se importa em catar o que eles derrubam no chão quando eu vejo a criança derrubar e não catar eu peço para ela pegar pois tem tanta criança que não tem (Rio Claro, 14 de maio de 2010).

Um rapaz participante do curso de formação em Rio Claro fez menção às brincadeiras comuns à sua infância, vivida na década de 1970. Registrou o que o marcou!

Minha infância na escola

Minha infância na escola foi bem vivida, foi em 1970 na Escola Coronel Pinto Ferraz, o diretor se chamava Sr. Negrais. Nós brincávamos de bolinha de gude, pulávamos corda, de Pega-pega, de correr atrás da roda. No dia 7 de setembro a escola saía em um desfile na rua. Nós tocávamos instrumentos, eu tocava caixinha. Minha professora do 2º ano se chamava D. Flora, pensa uma mulher brava, ela nos castigava de formas legais. No 3º ano meu professor era o Sr. D urval esse era bom, todo mundo queria ser aluno dele ele era muito gente fina. O 3º ano foi o melhor ano, foi o único que eu gostei, me traz boas lembranças, foram bem vividos com meus amigos (Rio Claro, 23 de abril de 2010).

Alguns expedientes vividos em sala de aula realmente nunca são apagados. Depois de muitas décadas as pessoas resolvem partilhar especificamente o que marcou de forma indelével, como é o caso da experiência vivida por essa educadora, que afirma: “Tenho muitas lembranças, as mais lembradas são estas”:

Lembranças do meu tempo de Escola Infantil

Lembro do meu primeiro ano escolar, da professora Neide Maria Prato pois era e é muito doce, meiga, e paciente, bondosa íamos às vezes busca-la em sua casa, pois reside perto da escola “Sesi”, atual “Emei”.

No segundo ano tive aula com uma professora que me ridicularizava principalmente quando faltei das aulas por 30 dias, pois minha mãe ficou internada no hospital, meu pai era alcoólatra, minha irmã mais velha levou eu e meu irmão mais novo para a casa dela em outra cidade, quando retornei às aulas ela me colocou em frente à classe inteira e pediu para que batessem palmas para a turista que estava de férias.



Depois que todo mundo riu de mim, ela perguntou o porquê de eu ter faltado, então expliquei que minha mãe quase tinha morrido e ainda estava no hospital.

Naquele dia ela me tratou bem o resto da tarde.

Tenho muitas lembranças, as mais lembradas são estas (Itirapina, 15 de maio de 2011).

Um outro relato que chamou a minha atenção foi compartilhado por uma educadora que trabalha na cozinha, em uma escola de Itirapina. Ela vivia uma fase de transição e sentia-se bastante incomodada, até ser convidada a ensinar as crianças a realizar alguns trabalhos para os quais tinha habilidade. Sua percepção e atuação sobre a realidade mudou:

Há 5 anos atrás eu trabalhava na cozinha central.

E fui transferida para o CAC.

Quando eu cheguei lá o que eu tinha que fazer era muito pouco, eu entrava às 10:00 horas e saía às 16:00 horas, mas o trabalho era pouco; quando era meio dia eu já tinha feito tudo e não tinha mais o que fazer. Aí eu sentava na mesa do pátio e chorava muito, depois de uns dias veio a Carolina¹⁰ que me falou para eu levar meu crochê e fazer lá para passar o tempo, mas durou pouco porque a coordenadora me perguntou se eu sabia bordar, eu disse que sim, aí eu fui ensinar as crianças a fazer crochê e bordar, aí eu fiquei muito contente, e meu crochê eu demorei mais de seis meses para acabar (Itirapina, 16 de abril de 2011).

Alguns relatos trouxeram elementos para refletirmos sobre o modo como são tratadas as pessoas e estabelecidas as práticas organizativas nas diferentes escolas:

Eu sou auxiliar de serviços gerais, vou te contar uma situação que aconteceu comigo na escola onde eu trabalho que me deixou triste.

No início do ano, no dia da apresentação a minha diretora falou o nome das professoras, das munitoras, das merendeiras quando chegou a minha vez ela disse essas são nossas auxiliares nem nosso nome ela falou. Por isso não posso reinventar eu tenho que seguir as regras da escola (Rio Claro, 21 de maio de 2010).

Um relato sobre o profissional em início de carreira:

Me lembro que meu 1º dia de serviço há 10 anos atrás foi muito ruim. Não tive apoio dos superiores e companheiros de trabalho, visto que eu era completamente inexperiente.

Tive que me virar e aprender com o dia-a-dia e os desafios que sobrevinham a mim. Com muito esforço consegui! Mas aprendi uma lição: Quando novos companheiros chegam para trabalhar comigo, os acolho e os ajudo no que for preciso. Não desejo a eles o que fizeram comigo (Itirapina, 15 de abril de 2011).

A partilha das histórias nos círculos deu a ver, para todas as pessoas participantes, a potência do diálogo e a importância fundamental de ouvir o outro. Muitas observações foram registradas a esse respeito, nos diversos grupos reunidos em todas as três cidades. Apresento a seguir uma reflexão elaborada por um educador de Rio Claro:

Acredito que a medida em que estou adentrando cada dia mais em nosso curso de formação, dialogando e conhecendo melhor os colegas de outras escolas, mais as informações importantes e muitas convenientes que nossa professora nos passa, estou fazendo uma auto-avaliação dos meus conceitos.

Sinto que meus relacionamentos na vida pessoal e com meus colegas de trabalho estão melhorando consideravelmente.

Se já era, estou ficando melhor e mais compreensivo na lida com os meus problemas e com os das pessoas que fazem parte do meu dia a dia.

Sem que me desse conta num desses dias ouvi minha esposa e minha filha dizerem que eu estava diferente em meu comportamento, mas diferente para melhor. Se elas notaram provavelmente isso logo também será notado em meu ambiente de trabalho, se é que já não foi notado.

Para mim o curso que estamos fazendo está sendo muito importante.

Por estar já à algum tempo sem ir em alguma escola ou participar de nenhum curso dessa espécie, estou procurando extrair desse o máximo de aprendizado (Rio Claro, 10 de novembro de 2009).

Uma educadora de Rio Claro apresentou um registro significativo, elaborado a partir de sua observação do cotidiano e do tempo de estudo vivido durante o curso:

No dia a dia a gente está tão ocupado com os afazeres, não temos tempo para ler, ouvir, assistir, ver as coisas por outros ângulos.

Por isso é ótimo termos esse dia para a gente poder conversar e escutar o próximo. Isso está me ajudando a ver as coisas de outra maneira não só no serviço, mas também na vida pessoal.

Temos que parar um pouco e termos um tempo para a gente refletir e se sentir bem consigo mesmo, para poder passar isso para o próximo, que ainda não teve a oportunidade de parar para se encontrar (Rio Claro, 14 de maio de 2010).

Uma educadora de Várzea Paulista afirmou:

Estou gostando muito de participar deste curso, porque me ajuda a ver a vida de uma maneira diferente e isto me põe a pensar...

Penso nos erros e procuro uma forma de melhorar.

Admiro você Ana por ser uma pessoa simples, pelo seu bom humor e passar para nós que tudo sempre tem uma solução.

Percebo que problemas que são gigantes, se transformam em grãos de areia quando aprendemos a lidar com eles.



CAPA



SUMÁRIO

O que me chamou atenção foi que pessoas que não se conheciam, agora formaram um grupo, que parece se conhecer há muito tempo, isto é muito bom (Várzea Paulista, 10 de outubro de 2009).

Uma participante do curso na cidade de Itirapina registrou em sua narrativa o início de uma bonita amizade com uma colega que, até então, não tinha tido oportunidade de conviver. Demonstrou as mudanças em sua vida pessoal e profissional, seus sonhos em gestação, ajudando-me também a me reavaliar como educadora:

Algumas das meninas eu as conhecia, mas nunca tinha conversado com elas e o bacana foi que havia meninas de várias idades e todas se entenderam bem.

A Fernanda¹¹ por incrível que pareça ela passa enfrente minha casa todos os dias e eu nunca tinha cumprimentado ela ou conversado com ela, cheguei até a ajuda-la quando ela foi atropelada na esquina da minha casa por uma caminhonete e hoje nos tornamos amigas, trocamos mensagens de bom dia, por celular todos os dias. Achei lindo a ideia dela de me fazer o convite para sairmos na sexta-feira que não teve o curso, quando você estava no Acre. Eu nunca tinha saído para tomar um lanche com uma amiga depois que me casei e olha que vai completar 27 anos que me casei e durante todos estes anos eu nunca tinha percebido a importância em tirar um tempo para mim.

Sou uma pessoa de poucos amigos, fiquei muito fechada dentro de casa cuidando da casa e dos filhos, meu marido nunca me deixou sair para trabalhar fora enquanto meus filhos eram pequenos.

Até que fui no ano passado prestar o Concurso da Prefeitura [...] não pensei que eu fosse passar entre os 30 primeiros candidatos pois parei meus estudos em 82 [...] e entre todos que foi convocada para trabalhar fui eu, foi gratificante para mim. Comecei vida nova prestes a completar 50 anos de idade [...].

Neste curso aprendi a ser mais humana, ter mais paciência, mais compreensão, gostei dos filmes que você passou, das poesias, dos trechos dos livros, das músicas que você colocava para ouvirmos, das brincadeiras no início da aula, de trocar ideias com minhas novas amigas.

Sabe que senti até vontade de voltar a estudar, fazer uma faculdade, quem sabe no próximo ano eu vou.

Você é uma pessoa muito Especial; sabe lidar bem com as pessoas, e transmite paz, alegria, ânimo, você é carismática. Agradeço a Deus pela oportunidade de ter tido as minhas sexta-feiras mais alegres e proveitosa com você e as meninas [...].

É Aninha tudo na nossa vida tem um início, meio e fim, e infelizmente nosso curso chegou ao fim. Quero lhe dizer que foi muito bom ter aula com você, ter as meninas como amigas, poder compartilhar com elas coisas boas e coisas ruins em nossas vidas, pois quando nos reuníamos para algum trabalho converçávamos de tudo do que você havia pedido, do nosso trabalho e até mesmo da nossa vida particular [...].

Obrigado por tudo, desejo que você e sua família sejam muito felizes. Obrigada por você ter vindo todas as sextas aqui na nossa cidade.

Beijos com carinho (Itirapina, 10 de junho de 2011).

3. “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”¹²

Eu fico com essa dor
Ou essa dor tem que morrer
A dor que nos ensina
E a vontade de não ter
Sofrer de mais que tudo
Nós precisamos aprender
Eu grito e me solto
Eu preciso aprender
Curo esse rasgo ou ignoro qualquer ser
Sigo enganado ou enganando meu viver
Pois quando estou amando é parecido com sofrer
Eu morro de amores, eu preciso aprender

Luiz Melodia

Caras leitoras e leitores, partilhei com vocês registros impregnados de sentimentos, emoções e verdade. A verdade de cada sujeito que se pôs a produzir uma reflexão elaborada em parceria com outros sujeitos com os quais dividiu suas histórias e sonhos. Acredito que os fragmentos nos autorizam a compreender *a educação como possibilidade de resignificação da vida*, pois não nascemos prontas. Somos inconclusas, “*experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos*”. Experimentando-nos é que nos humanizamos, como cantou o poeta: “*Já deu pra sentir ser humano*”¹³.

Nosso jeito de ser e estar em parceria com educandos e educandas promove acesso aos mananciais de criatividade e de prazer para a aprendizagem e para o trabalho de produção do conhecimento. A lida diária na escola pode vir a ser uma experiência política dialógica, manifestando nosso modo de fazer da vida uma obra de arte.

O que sustenta o movimento de criação é o prazer. O tempo/espço da formação continuada pode ser experimentado como momento de criação e de invenção de novas possibilidades de manifestação da vida. Fazendo um mergulho no que há de precário em nossa existência, descobrimos na acolhida do outro a senha para sua solidária participação no trabalho de colaborar conosco na lapidação de nossas próprias vidas.

Envolvida com trabalhos de formação continuada e de formação de educadores em cursos de nível superior, mantenho uma atitude investigativa que alimenta minhas práticas docentes. Compartilhando com vocês as dores e os amores dessa intensa vivência sigo o conselho do poeta “*eu preciso aprender...*”

12 - Paulo Freire, no texto “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

13 - Itamar Assumpção, na melodia “Já deu pra sentir”.

A oportunidade de diálogo na Roda de Conversa durante a realização do VII Seminário Fala Outra Escola é muito significativa, por isso estou aqui acompanhada pelos educandos e educandas que registraram os seus pontos de vista em formato de pequenas narrativas do vivido. Durante o desenvolvimento do curso de formação continuada nas três cidades ouvi duras críticas aos professores e gestores das escolas nas quais trabalham os profissionais-estudantes que comigo criaram o curso e os conhecimentos. De novo, como o poeta, preciso cantar: *“Eu fico com essa dor, ou essa dor tem que morrer, a dor que nos ensina e a vontade de não ter...”*

A cada dia reconheço quão precária e arrogante é a postura das pessoas que acreditam que sabem e se recusam a aprender. O diploma do curso superior tem sido usado, muitas vezes, para favorecer posturas autoritárias e desumanas, que acabam por negar ou negligenciar os saberes do outro. Aprendo a cada encontro com os profissionais das escolas que *“precisamos aprender”*.

Recolhi muitas afirmações honestas e intensas, revelando que ainda temos muito o que aprender com todas as pessoas que compõem uma comunidade escolar. As crianças nos ensinam a como ensinar, bem como os seus pais, irmãs e irmãos. Os funcionários ensinam. Basta ter coragem para olhar, escutar, estar, pois se nos recusarmos a compreender que as pessoas que estão trabalhando nas escolas são educadoras, seguiremos enganadas e enganando o nosso viver. Desejo sinceramente que nossas limitações nos aproximem das pessoas a fim de aprendermos com elas a ressignificar a vida.

Lendo as cartinhas que educandas e educandos escreveram para mim ao longo desses anos posso sentir o calor me envolvendo. Novamente me aproximo de nossa aconchegante fogueira. Suas presenças grandiosas me tomam por completo e aprendo, mais uma vez, a esperar... A viver a possibilidade da mudança por meio do ato educativo.

Aprendi com educandos e educandas a não desistir, a persistir em viver a oportunidade do diálogo, da franqueza, da crítica despojada de rancor. Aprendi com estudantes a criar possibilidades reais de fomentar diálogo e aprendizado entre eles, sem a minha intermediação. Aprendi que eles querem e precisam aprender uns com os outros, a trocar ideias, a conversar sobre dificuldades. Aprendi a importância da equipe vivendo em equipe com estudantes. Aprendi a ser professora com os educandos e as educandas! Agradeço a essas pessoas a paciência que tiveram para me ensinar lição tão difícil! Obrigada por fazerem parte da minha vida. “Já deu pra sentir ser humana”!

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Itamar. Já deu pra sentir. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q2Xw5TzvsCM&list=RDq2Xw5TzvsCM&index=1> Acesso em: 25 ago. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BANYAI, Istvan. Zoom. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

CAMPOS, Ana Maria de. Diálogos com quem ousa educar, educando-se - a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular. 2009. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=511&PHPSESSID=66c0f4fb650925c0b5a3827934ccfd96. Acesso em: 25 ago. 2015.

CORALINA, Cora. Menina mal amada. In: _____. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. UFGO, 1983, p.97-101.

_____. Mestra Silvana. In: _____. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. UFGO, 1983, p. 107-108.

DOWBOR, Fátima Freire. Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 09-12.

_____. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: _____. Política e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 79-88.

_____. Educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. Pereira. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIECO, Leon. Solo le pido a Dios. Intérprete: Mercedes Sosa. In: Mercedes Sosa em Argentina. PHILIPS, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gvyl_zdjj2k>. Acesso em: 24 ago. 2015.

MEIRELES, Cecília. Das palavras aéreas. In: _____. Obra Poética. 6. imp., 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987. p.492-494.

MELODIA, Luiz. Dores de amores. Intérpretes: Luiz Melodia e Zezé Motta. In: _____. Geração Pop. São Paulo: BMG Ariola, 1993. 1 CD. Faixa 4.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Caxangá. Intérprete: Elis Regina. In: REGINA, Elis. Elis. Rio de Janeiro: PHONOGRAM/PHILIPS, 1977. 1 disco sonoro. Lado 1, faixa 1.

RESTREPO, Luis Carlos. O direito à ternura. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEIXEIRA, Renato; SATER, Almir. Tocando em frente. Intérprete: Almir Sater. In:

SATER, Almir. Almir Sater ao vivo. Rio de Janeiro: Sony Music, 1991. 1 CD. Faixa 2.

VELOSO, Caetano. Dom de iludir. Intérprete: Caetano Veloso. In: _____. Totalmente demais ao vivo. Rio de Janeiro: PolyGram, 1986. 1 disco sonoro. Lado 2, faixa 3.



CAPA



SUMÁRIO

Escola e comunidade: potencialidades deste encontro em busca de um salto vital

Dulcinéia de Fátima Ferreira¹
dulceferreira@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos-SP

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na região de Sorocaba – SP. Teve como objetivo identificar e revelar experiências de participação da comunidade na escola, a partir da atuação no conselho de escola. Durante os anos de 2013 e 2014 cartografamos o percurso deste encontro. Tínhamos perguntas disparadoras em torno da relação Gestão escolar e comunidade. Pretendíamos tornar credíveis as experiências de participação. Com o propósito de realizar um trabalho de tradução, proposto por Boaventura Sousa Santos, capaz de potencializar as experiências locais em curso, buscamos auxílio na metodologia da pesquisa cartográfica e pudemos identificar diversos germens potenciais de participação em curso existentes nestas experiências de Conselhos de Escola. Para tanto inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica, acompanhamos reuniões de Conselhos de escola, realizamos entrevistas livres com gestoras e integrantes do conselho recolhendo matéria prima para desenharmos o percurso, que aqui compartilhamos. Esta investigação é parte dos trabalhos realizados pelo GECOMS (Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba. Contamos com o apoio MCTI/CNPq/MEC/CAPES. Fez parte da “Roda de conversa” Escola-comunidade: fortalecimento dos processos de participação e pertencimento no VII Fala outra escola.

Palavras-chave: gestão escolar; conselho de escola; participação da comunidade na escola, cartografia; processos de subjetivação.

Introdução

Este trabalho, que aqui compartilho, é parte de uma pesquisa realizada pelo GECOMS (Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais da UFSCar – Sorocaba), intitulada: Gestão escolar e conselho de escola, que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba-SP. Tivemos como objetivos realizar um mapeamento das escolas municipais e estaduais da região de Sorocaba cujos conselhos de escolas atuassem de forma participativa; Identificar de que forma a atuação dos conselhos de escola deliberativos vem se dando; Acompanhar a dinâmica de funcionamento dos conselhos participativos, buscando identificar de que forma a participação pode funcionar como dispositivo mobilizador, transformador da comunidade local e da escola; por fim, revelar o potencial deste encontro, as possibilidades de fortalecimento da gestão democrática e do sentimento de pertencimento à comunidade.

1 – Profa. Adjunto III da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba; DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação); PPGEd (Programa de Pós Graduação em Educação – UFSCar – campus Sorocaba)

Escavando a vivência e escovando palavras

Ao voltarmos nossa atenção para o encontro comunidade e escola, a partir das reuniões do conselho de escola, procuramos realizar um trabalho de escavação da experiência vivida e escovação de palavras, inspirados em Boaventura de Souza Santos (2000) e no poeta Manoel de Barros (2003)

(...) logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. (BARROS, 2003)

Este esforço humano de escavar o vivido e escovar as palavras, apresenta-se como um movimento de resistência “em defesa da escola” (MASSCHELEIN;SIMONS, 2013), da escola pública!

Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não, para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2013)

Foi o que nos aconteceu durante o percurso da pesquisa. Pudemos vivenciar a experiência de liberar-nos de certas verdades. Partimos de referências teóricas que classificavam e conceituavam as formas de participação. Como exemplo podemos citar Luck (2010), que apresenta cinco formas de participação:

- 1- Participação como presença;
- 2- Participação como expressão verbal e discussão de idéias;
- 3- Participação como representação;
- 4- Participação como tomada de decisão;
- 5- participação como engajamento.

Tínhamos como objetivo revelar as experiências de participação da comunidade na escola a partir do Conselho de Escola. Antes de irmos ao encontro das escolas realizamos uma revisão bibliográfica que pudesse nos auxiliar e apurar o nosso olhar. Estas leituras iniciais reforçaram os modelos de participação que carregávamos conosco e buscávamos encontrar nas reuniões dos conselhos de escola. Assim, iniciamos a pesquisa de campo com o “ponto de vista do observador” (PASSOS; EIRADO, 2012) um tanto quanto enrijecido.



CAPA



SUMÁRIO

Ao mergulharmos nas experiências de participação a partir do conselho de Escola, fomos percebendo que, a desmobilização social, produzida pela política neoliberal havia afetado diretamente a vida na escola. As conseqüências desta política nas escolas públicas que pudemos cartografar são visíveis e invisíveis.

No campo do visível podemos perceber a materialidade do abandono das escolas públicas, as escolas de lata, a superlotação das salas,... No campo do invisível a lógica do capital explora a nossa alma, impede a nossa capacidade criadora de se manifestar com pacotes pedagógicos, controla os processos inventivos.

Com o neoliberalismo mudaram-se as formas de controle e de poder sobre a vida. Um novo processo de silenciamento foi constituindo-se de modo menos explícito, porém com conseqüências humanas mais perversas: “uma progressiva segregação e exclusão”. (BAUMAN, 1999, p. 9).

A ideologia do capitalismo neoliberal fala, em face das injustiças sociais, de que a “realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer”, solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga, não importa qual delas, destruindo a resistência da pessoa e a sua capacidade de sonhar. Este modelo não se apoia mais no controle através das forças bélicas, mas atuam na colonização dos sonhos, das utopias.

Na escola este fenômeno se repete. Os conselhos de escola deliberativos que, na década de 80, representaram a possibilidade de uma efetiva democratização das escolas públicas, de aproximação escola e comunidade, parecem ter sofrido as conseqüências das políticas neoliberais dos anos 90, temos a impressão de que eles desapareceram de cena. Assim, a idéia de participação que carregávamos e conforme apresentava Luck (2010), praticamente havia desaparecido. Então, surge a pergunta: Não haveria participação na escola ou precisaríamos nos liberar de certas verdades, de modo que pudéssemos deixar de ser o que vínhamos sendo para ser outra coisa?

Apoiados na perspectiva da pesquisa cartográfica (ROLNIK, 2011; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012) iniciamos um desvio na rota e passamos a dissolver o ponto de vista do observador que carregávamos.

O método cartográfico, útil para descrever processos mais do que estados de coisa, nos indica um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas (Deleuze e Guattari, 1995; Guattari e Rolnik, 1986; Fonseca e Kirst, 2003). É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado. (PASSOS; EIRADO, 2012, p. 109)

Caminhamos em busca de um outro modo de estar na escola, para além daquele modelo participação instituído. Ao dissolvermos o nosso ponto de vista pudemos nos abrir para outros planos de composição da realidade. Pudemos identificar diversos germens potenciais de participação em curso existentes nestas experiências. Escola e comunidade se encontram e se abrem para novas formas de cooperação, mesmo que ainda não se dêem conta da potência deste encontro.

188

O cartógrafo não só tem que trabalhar com a circularidade fundamental e reconhecer a co-emergência “eu-mundo”, mas, sobretudo, ele precisa garantir a possibilidade de colocar em



CAPA



SUMÁRIO

xeque tais pontos de vista proprietários e os territórios existenciais solidificados a eles relacionados. Seu paradigma não é o do conhecer, mas o do cuidar, não sendo também o do conhecer para cuidar, mas o do cuidar como única forma de conhecer, ou ainda, o paradigma da inseparabilidade imediata entre cuidar e conhecer. Nesse sentido, é preciso que se escape da tentação de, frente aos problemas que nos forçam a pensar, apenas buscar soluções e testar hipóteses. O cartógrafo deixa-se penetrar pela emergência de mudanças de ponto de vista que surgem no território como problemas ou crises existenciais e que podem permitir a abertura para o reconhecimento de uma maior liberdade autogestiva dos indivíduos e coletivos. (PASSOS; EIRADO, 2012, p. 122-123)

O deslocamento do nosso ponto de vista foi se fazendo, na medida em que continuamos o trabalho de escavação e escovação das experiências. Inspirados em Manoel de Barros, no que ele fez com as palavras, seguimos procurando o primeiro esgar da composição de outro território existencial em que a participação, a troca, a colaboração fosse possível na escola. Germens potenciais de participação, possibilidade do fortalecimento a cooperação escola comunidade

A pesquisa que aqui compartilhamos é também o que Boaventura Sousa Santos vem chamando de trabalho de tradução.

(...) o objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para oferecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil (SANTOS, 2004, p. 814).

Esta pesquisa é, ao mesmo tempo, um processo de investigação, intervenção, interação, conhecimento e transformação da realidade. Ao pesquisarmos como vem se dando a participação da comunidade na escola, abrimos brechas para que a gestão da escola pública possa ser repensada e reinventada.

Revelamos experiências de encontro escola comunidade, de modo a tornar credível a possibilidade de cooperação escola comunidade e a democratização da gestão escolar.

Por mais que se queira, a forma de funcionar de uma sociedade nunca é totalmente hermética. Há sempre rachaduras, brechas possíveis para criarmos pontos de fuga.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto ... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte. (NEGRI, citado por PELBART, 2010, 42-43)



Fomos percebemos que mesmo diante das conseqüências das políticas neoliberais, existem experiências de colaboração escola/ comunidade, que atuam de modo contra-hegemônico na criação de novas formas de cooperação. Podemos dizer que aqui vemos relação com o que Certeau (2012) chamou de Revoluções ocultas.

O desígnio que um grupo elabora traduz-se imediatamente por uma constelação de referências (...). Os pontos de referência organizam iniciativas. Um mapa permite viagens. Representações aceitas inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo que a exprime. (CERTEAU, 2012, 34)

Mais do que nunca, as escolas carecem de atenção e cuidado da comunidade, pois os desafios que ela enfrenta são enormes. É preciso um “salto vital” “decolar rumo a um novo encantamento” (ROLNIK, 2011, p.99), abrir-se para os encontros, sair da cilada da segurança total que tem levado as pessoas, que atuam nas escolas, a entrar em um possível colapso total, uma “saturação de sentidos”... um curto-circuito generalizado!

Em busca de uma constelação de referências

Para desenharmos o território da pesquisa de campo passamos certo tempo pensando sobre como definir o que chamamos da região de Sorocaba. Várias formas de agrupamento da região foram analisadas e após estudos optamos por adotar o desenho das Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo. Portanto a Região de Sorocaba no projeto passou a ser composta pelas cidades que estão aglutinadas nas Diretorias de Sorocaba e Votorantim, que está organizado da seguinte forma:

Diretorias Regionais de Educação do Estado de São Paulo - DRE e seus respectivos Municípios

DRE	Municípios integrantes
1 Sorocaba	Sorocaba
2 Votorantim	Votorantim Salto de Pirapora Pilar do Sul Tapirai Piedade Araçoiaba da Serra Capela do Alto

Como nosso objetivo era acompanhar Conselhos de escola da Rede Municipal e Estadual iniciamos o contato com os dois Dirigentes Regionais da Rede Estadual e com as Secretarias da Educação dos municípios envolvidos. Logo nos primeiros contatos nos deparamos com um acontecimento que acabou se transformando em um

1900

elemento dificultador da aproximação com os Municípios: O processo eleitoral, que ocorreu outubro de 2012. Com o início da campanha eleitoral em Julho de 2012, as Secretarias diziam-se reticentes, pois o resultado eleitoral implicaria em mudanças nas Secretarias Municipais de Educação e as gestões optaram não assumir um compromisso para outros realizarem.

Optamos por aguardar o andamento dos municípios e iniciamos o contato com as diretorias regionais de educação Sorocaba e Votorantim. Neste campo nos deparamos com a organização do calendário escolar. Conforme legislação os conselhos são renovados a cada início de ano letivo, o que nos impossibilitaria o acompanhamento de uma gestão do conselho. Diante destas questões julgamos ser prudente iniciarmos a pesquisa de campo no primeiro semestre de 2013. Para tanto agendamos reuniões com as DRE – durante o segundo semestre de 2012, para que pudéssemos iniciar a pesquisa de campo juntamente com o ano letivo de 2013.

Durante o segundo semestre de 2012, o Projeto de pesquisa foi apresentado aos dirigentes e em Votorantim também aos gestores. O contato com as SME, iniciaram-se somente em Janeiro de 2013, após a posse da nova gestão municipal.

Dentre os municípios e DREs contatados para a participação na pesquisa obtivemos os seguinte resultados de autorização:

ESCOLAS ESTADUAIS:

Município	resultado
1 Sorocaba	Não autorizado
2 Votorantim	autorizado

ESCOLAS MUNICIPAIS:

1 Sorocaba	Não autorizado
2 Votorantim	Não autorizado
3 Salto de Pirapora	Não autorizado
4 Pilar do Sul	Autorizado
5 Tapirai	Aceitaram participar, mas depois desistiram
6 Piedade	Autorizado, mas as reuniões de conselho ocorreram em dias que os pesquisadores não conseguiram participar
7 Araçoiaba da Serra	Não autorizado
8 Capela do Alto	Não autorizado

A cartografia foi se desenhando tendo como fundo a inseparabilidade entre cuidar e conhecer. Durante o ano de 2013 acompanhamos as reuniões dos Conselhos de Escola de cinco escolas: uma da rede municipal de Pilar do Sul e quatro escolas da Rede Estadual da DRE Votorantim localizadas em Salto de Pirapora, Piedade, Votorantim, Pilar do Sul.

Sem a pretensão de afirmar verdades, fomos vasculhando o vivido buscando identificar a potencialidade de pequenas ações, gestos simples que apresentam-se como germens potenciais. Conseguimos identificar uma multiplicidade de possibilidades de aproximar escola comunidade e participação já presentes nas escolas acompanhadas durante a pesquisa. Pudemos desenhar 59 germens potenciais de participação que aqui compartilhamos:

1. A preocupação de se reunirem para discutir a situação do aluno;
2. Conversa informal antes do início da reunião;
3. Ao abordar o questionário, a gestora fala dos pontos “falhos” que o mesmo apontou;
4. O Conselho acolhe a voz do pai, educadores e estudante;
5. Equipe da escola demonstra estar integrada;
6. Conhecimento da escola, dos alunos e suas famílias;
7. Conselho discute reflete sobre os papéis da educação das crianças na relação com outras políticas (CREAS);
8. Conhecimento da rede de cuidados (Assistência social) e de outras instâncias (Conselho Tutelar);
9. Abertura para o diálogo no conselho;
10. Ações conjuntas que vão além da reunião (bazar de roupas e doces, articulação com redes de apoio à criança);
11. Preocupação com a integração das crianças;
12. Preocupação com a criança que não se alimenta;
13. Gêrmen da necessidade de aproximação com a família;
14. Gestora tem oportunidade de conhecer mais de perto as pessoas;
15. Embora os pais não falem, há um clima de pertencimento;
16. Divulgação prévia da pauta para todos, na convocação para a reunião e convite pregado na lousa da sala de professores;
17. Junção do HTPC no mesmo dia da reunião do Conselho para potencializar a participação dos professores;
18. A cada reunião, retomada da importância da participação dos pais no Conselho e das atividades desenvolvidas na escola desde o última reunião;
19. Retomar assuntos que foram discutidos na reunião e compartilhar seus desdobramentos;
20. Solicitar que alunos\ famílias e colegas de classe envolvidos em problemas de disciplina participem da reunião;
21. Momento de integração entre os participantes após a reunião quando

- podem compartilhar opinião sobre a reunião em si;
22. Ambiente é agradável das sala dos professores;
 23. Espaço público de discussão dos conflitos;
 24. Direção divide, compartilha decisões graves;
 25. Mãe discorda publicamente da possível decisão;
 26. Conselho como espaço instituído para tornar público a posição dos pais, alunos e professores (catarse de professores, pais e alunos)
 27. A pauta da reunião era sobre segurança na escola, e a diretora divide a responsabilidade de tomada de decisões com o conselho;
 28. Oferecimento de café após a reunião para facilitar a aproximação dos pais com a escola e entre eles;
 29. Embora as cadeiras tivessem uma disposição fixa, em algumas reuniões, a gestora conseguiu manter uma dinâmica dialógica;
 30. A gestão consegue recuperar a temática da reunião anterior e dar continuidade às discussões;
 31. O Conselho realiza acompanhamento dos recursos destinados à escola;
 32. A gestora cumpre sua função de compartilhar com o Conselho os encaminhamentos sobre a manutenção da unidade escolar;
 33. A escola fica aberta à comunidade no período noturno para atividades culturais;
 34. Festa na escola faz parte do calendário de festas tradicionais da cidade;
 35. A escola organiza a festa, preocupando-se com vários detalhes para acolher bem a comunidade;
 36. A festa reúne público diversificado, de crianças a idosos;
 37. Participação da comunidade na organização e realização da festa.
 38. Discutem sobre dia previsto no calendário escolar de abertura da escola para comunidade;
 39. Conselho contribui na organização de atividades culturais;
 40. Envia-se convite a entidades da comunidade;
 41. Organização de refeição coletiva;
 42. Estimula-se o envolvimento de todos os segmentos nos evento.;
 43. Existe um espaço que é ocupado pelos pais;
 44. Os pais manifestam publicamente a preocupação sobre sua representação no Conselho;
 45. Gestora compartilha com o Conselho a responsabilidade da avaliação da instituição;
 46. Os pais acompanham as ações da escola, avaliam e compartilham na reunião do Conselho;

47. As falas de todos os participantes, ou seja, professores, pais e gestores, são tornadas públicas, discutidas na roda;
48. A partir do exercício da argumentação é decidido o encaminhamento para as questões em pauta;
49. Abertura para problematizar os procedimentos realizados pela escola;
50. Conselho apresenta-se como espaço de fala e escuta;
51. Aponta-se a necessidade do Conselho pensar em ações mais processuais e não em resultados finais;
52. Apresentação do que é e qual o papel do Conselho de Escola e APM na vida da escola;
53. Apresentação do calendário escolar do ano;
54. Discussão em torno de alternativas de comunicação com os pais sobre reuniões;
55. Prestação de contas, explicação sobre o uso das verbas que a escola recebe;
56. Os conselheiros discutem sobre a renovação ou não do contrato da cantina;
57. Conversa dos pais com o grupo acontece bem à vontade, como se estivesse falando com familiares;
58. As pessoas participam das discussões com serenidade;
59. Os pais acolhem os problemas dos outros e tentam co-laborar.

A potência do encontro escola comunidade nas reuniões de Conselhos de escola

No momento em que vivemos tempos de globalização e assistimos a desvalorização das experiências locais e da própria vida, retomar o debate em torno da gestão democrática e da participação da comunidade na escola através da atuação no conselho de escola é um potente instrumento de luta contra o “desperdício das experiências” (SANTOS, 2000).

Ao investirmos no reconhecimento, validação e valorização dos gérmen potenciais da participação da comunidade na escola presentes nas experiências cartografadas, percorremos uma lógica inversa à lógica do mercado. Investimos na potência das experiências locais como potente na gestão de outros territórios existenciais, campo de produção de “outras globalizações” (SANTOS, 2001), outras formas de trocas, outros modos de existir. Reafirmamos que a História não chegou ao final e que “o futuro não é, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que vai ‘se dando’, significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1995, p. 90).

Do encontro comunidade-escola pode nascer novos desejos, novas crenças, novas formas de conviver, novas formas de cooperação. “A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem [e da mulher] comum” (PELBART, 2010, p. 37). Todos(as) possuem o potencial criador.

194

Nossa atenção voltou-se, para os conselhos de escola, pois enxergamos neles um potencial capaz de instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que reagem “contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus quadros de referências e seus modos de comportamento”. (CERTEAU, 2012, p. 39).

Procuramos pistas que demonstrem como a relação comunidade escola pode contribuir para recuperarmos a potência da vida nas escolas, como criar rotas de fuga, desvios, em um cenário em que vários educadores estão sendo capturados pela lógica do mercado, internalizando um sentimento de impotência, de inexistência.

Entendemos que não é possível pensar a relação entre educação e comunidade, sem transitar no campo da política, afinal, a nossa ação no mundo não é neutra. Então perguntamos: É possível experimentarmos outra relação com o poder? Podemos criar outros modos de viver em comunidade? Pensarmos o que temos em comum?

Acreditamos que a vida em comunidade pode trazer mais sentido para nossa existência, podemos gerar outros modelos de troca, para além da lógica do consumo, cujo objetivo é a troca de mercadorias e a ampliação do capital. Podemos realizar um deslocamento do mercado para a constituição de vínculos mais verdadeiros. O encontro com o outro pode ser um território de experimentação, de invenção da novidade.

Podemos realizar, coletivamente, um trabalho de escavação das experiências de participação e vida em comunidade. Podemos recuperar as redes de colaboração, de trocas, de solidariedade. O campo da experiência, juntamente com o campo da ciência, do saber, juntos, podem nos ajudar a criar novos modos de existência, tornando possível, o que nos parece impossível.

Esta tarefa exige de nós habilidades que ainda estamos a desenvolver. Precisamos fortalecermo-nos a partir do que temos em comum: a precariedade que nos assola e desejo de viver em um mundo mais justo e humano. A participação da comunidade na escola é uma possibilidade da gestão escolar compartilhar a responsabilidade de transformar a escola num espaço de encontro, de vivências coletivas, de reconhecimento e fortalecimento dos saberes locais, bem como de empoderamento da comunidade. É do encontro entre estas culturas diferentes que novas experimentações sociais, cognitivas e interacionais poderão surgir.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 7.ed. São Paulo, Papirus: 2012.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. In: BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autentica, 2013.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. in: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método da cartogra-



fia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. Revista Lugar comum, nº17, 2010, PP:33-43.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da Globalização. In Globalização: fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2001 (p. 31- 106).

_____. (org.) Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004 (p. 777 -821).

Roda de conversa: política e educação em africanidades

Wilson Queiroz
wilsonq10639@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas-SP¹

Resumo: Trata este texto de apresentar o diálogo que aconteceu no VII Seminário Fala Outra Escola, sobre a temática das africanidades com estudantes da EMEF Oziel Alves Pereira², escola onde os estudantes tem a experiência de acesso ao estudo da cultura africana e afro brasileira, numa perspectiva cotidiana, ainda em construção. Contudo, a busca por interlocutores e uma formação mais abrangente. Nos apresentamos nesta roda de diálogo com a professora Luci Crispim, militante e professora universitária, e os participantes do evento, numa perspectiva de pensar práticas de diálogo e formação com os estudantes e a comunidade escolar destacando suas potencialidades. Na busca por uma educação efetivamente multicultural, entrelaçados com as produções e compreensões dos estudantes e o estabelecimento de conectivos com os referenciais teóricos que apontam para uma educação de construção e fortalecimento da autonomia, pelo respeito e valorização da diversidade étnica e cultural.

Palavras-chave: africanidades; cotidiano escolar; diversidade étnica, História da África.

Introdução

Este texto é uma tentativa de registrar uma conversa. Não se pretende para além de deixar registrado um momento especialíssimo para quem trabalha com as questões das africanidades e a efetivação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira. Tenho dezenas, talvez centenas de escritos sobre o fazer – aprender – ensinar sobre esta temática, em particular sobre o que tem acontecido na EMEF Oziel Alves Pereira, com o advento do trabalho que temos construído na escola, desde o ano de 2010. Preciso reconhecer que o fazer da temática ocupa de nós um tempo, tão importante quanto o do registro.

Esta temática exige de nós um fazer criativo e inovador para o cotidiano da escola. É preciso olhar o fazer naturalizado e buscar formas de desnaturalizar, desescravizar e descolonizar e assim possibilitar a ampliação do repertório cultural presente no cotidiano da escola e desse processo que surge a prática do professor de matemática, que em diálogos e estudos sobre a temática, vem buscando cotidianizar um processo de ensino-aprendizagem, incorporada a disciplina, como estudos de desigualdades, mas que extrapola a perspectiva matemática mais cartesiana.

Para compreensão deste processo e prática é necessário querer olhá-lo mais atentamente, despir-se de estereótipos e o necessário tempo de apropriação da complexidade que envolve a matemática, as desigualdades étnicas sociais e o ensino de pesquisa em africanidades..

1 - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oziel Alves Pereira – Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP

2 - Considerada uma das maiores ocupações da América Latina, a comunidade da ocupação do Oziel, tem na sua constituição a Escola Municipal Oziel Alves Pereira, que consta de detalhamento sobre a sua efetivação na pesquisa de José Paulo Mendes, intitulada Por uma apropriação do espaço de viver, do espaço virtual e do lugar de sujeito: Parque Oziel



CAPA



SUMÁRIO

197

Este texto apresenta alguns aspectos da apresentação no Seminário Fala Outra Escola e recupera um pouco do que vem acontecendo na escola em diversos momentos destes quase 6 anos de trabalho. E, sobretudo aponta alguns aspectos que dialogam com as teorias pedagógicas e relações raciais, e ensino de História e Cultura Africana, mas que ainda não se fecham em alguns poucos autores, os aqui indicados, são algumas das inúmeras contribuições que as pesquisas têm apontado para as questões.

Tendo como referência o trabalho de pesquisa que desenvolvemos no GEPEC – Grupo de Estudos em Educação Continuada, no mestrado, intitulada: De docência e militância: a formação de educadores étnicos num Programa da Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas – 2003 a 2007, o que trago aqui são desdobramentos desta pesquisa e ao mesmo tempo da perspectiva do grupo de pesquisa, onde o fazer do professor, em específico, tem o comprometimento com a vida e com a transformação da sociedade.

Portanto, retomo alguns autores que fundamentam tanto a questão teórica das africanidades, quanto da formação docente, que aponto em conexão, podendo citar alguns: Cleber Maciel (1985), Cunha Junior (1992, 1997), Lopes (2004), Eliane Cavalleiro (2001), Petronilha Beatriz Gonçalves (2004), Medeiros (2004), Paixão (2004), Queiroz (2012) Paulo Freire (1992, 1997, 1980; 2000), Cadernos PENESB (2006) Guilherme do Val Toledo Prado (2005), Corinta Geraldi (1994; 1998), João Wanderley Geraldi (2010A; 2010B), Ezpeleta e Rockwell (1989), Walter Benjamin (1983), Bakhtin (2010), dentre outros.

O que foi possível perceber no VII Fala?

Não é uma descrição linear, nem uma análise explícita das aprendizagens e acontecimentos ocorridos no evento. A busca é de apresentar uma trajetória possível de trabalho, onde a cada exposição realizada, a cada diálogo estabelecido, seja com estudantes, profissionais da educação, ou militantes das africanidades, desvelam as potencialidades e desafios para um trabalho educativo e escolar cotidiano.

Tomamos a escola EMEF Oziel Alves Pereira, onde tem se construído esse trabalho e da qual são oriundos os alunos que compõem a roda de diálogo e onde se pretende que se potencialize a formação e a problematização das questões sobre africanidades de forma específica e ampla, numa busca de efetivo diálogo com o currículo da escola.

O Seminário Fala Outra Escola, tem sido uma experiência de perceber o potencial que temos nos diversos espaços de atuação na escola. É efetivamente um estímulo para esta escola outra que sonhamos e construímos juntos. Por vezes, a revelia dos sistemas que insistem em querer nos pasteurizar.

Contudo ao dialogarmos sobre africanidades e a prática docente, a potencia desta outra escola se apresenta de forma exponencial. Afinal são sonhos que se fazem realidades por todo o país e também com experiências internacionais. Ainda que não sejam suficientes, são por demais retro alimentadoras de sonhos e de possibilidades de transformação em curso.

Nesta edição em particular, a participação dos estudantes nas mesas foi algo que muito contribuiu para o fortalecimento da possibilidade de efetivação desta escola outra a que se refere o tema e o trabalho que constitui o grupo de pesquisa e o seminário.

Importante salientar a composição horizontal que se fez prevalecer na apresentação da mesa, que era composta pela professora Luci Crispim Pinho Micaela (UNISAL), Wilson Queiroz (EMEF Oziel Alves Pereira), Mediada pelo Professor Francisco Evangelista e dos estudantes da EMEF Oziel, Luciano Sousa Soares, 9^oC, Amanda Consen-

198



CAPA



SUMÁRIO

za Sebastiana – 6ºA, Carina Thainá Dias de Oliveira – 7º B, Mirian Cristina Lima Moreira Pereira – 8ºB, Alciandra da Silva – 6º B, Jessiane Sousa da Costa – 6º B, Naiara Santana dos Santos – 6ºb, Dafner Cibele Pereira Lopes – 6ºD, Dafner Cibele Pereira Lopes – 6º D, Camila Ferreira de Jesus – 9ºb, Vanuza de Jesus Pereira – 9ºb, Wagner de Souza Serra – 6º A, Maria Sabrina Cavalcante – 6º B, Luana Vitória S. Soares – 6º B, Paula Bianca S. Silva – 7ºb, Vitória Maria Rodrigues Inácio – 9ºA.

O Início, o Fim e o Meio.

Tenho registrado sistematicamente o que tem acontecido na escola. O cotidiano da prática pedagógica em africanidades tem me exigido formas diversas de registros e sistematização. Nesta busca pela sistematização trago dos meus registros uma imagem, que mostra uma dinâmica em permanente exercício que buscamos desenvolver com os estudantes. Neste caso a elaboração de painéis que problematizam e dão visibilidade ao trabalho.



Painel Brasil com P – Referencial Cartesiano Afro - elaborado com os estudantes do 9º A e B – EMEF Oziel Alves Pereira Ano de 2010, utilizando a letra dá música do Grupo G06

Na letra da música, a questão das africanidades, torna-se efetivamente visível para toda a escola e tem repercussão de um trabalho que poderia ser potencializado para toda a escola, e que buscava as primeiras experimentações para que ocorresse de fato

Depois de uma atividade exitosa, é sabido que a cobrança e a expectativa tanto de quem propõe, quanto de quem observa aumenta. Afinal a pergunta que não se cala é: O quem vem agora? No caso da questão racial, a pergunta vem investida ou travestida de todos os ranços que o racismo pode projetar e que permeia o (in)consciente coletivo e de certa maneira nos obriga a ser criativos, exigentes, atentos e, sobretudo comprometidos com o nosso trabalho, buscando sempre e inevitavelmente o melhor que temos a oferecer.

199

Outra atividade desse período de 2010 foi o mapa mosaico que criamos com os alunos para ilustrar uma possibilidade outra de imaginar o mapa da África. Ao receber uma dos ladrilhos-peças, que compõem o mapa, foi pedido para que cada uma desse o acabamento que melhor lhe fosse possível, buscando apresentar e construir um quebra-cabeças respeitoso com a representação ampla do continente africano, podendo eles inclusive apresentar os aspectos negativos que o continente apresenta, mas não poderiam ficar presos apenas num aspecto, buscando sim apresentar uma totalidade de aspectos culturais para o continente.



Mapa mosaico, elaborado pelos estudantes da EMEF Oziel Alves Pereira, em 2010.



Na mesa do VII Fala Outra Escola, Política e Educação em Africanidades, com a palavra as estudantes da EMEF Oziel Alves Pereira, apresentando as suas aprendizagens. Momento e imagens inesquecíveis. Com o microfone a aluna Miriam-Cristina Lima Moreira.

2010

Africanidades na fala dos estudantes

Falar de estudantes é sempre uma questão muito peculiar. Afinal trata-se daqueles que dão sentido a nossa profissionalidade, que apontam e estabelecem com o professor, os conflitos, as contradições e as relações que estamos construindo. Quando se trata das questões de africanidades é sobremaneira importante ter acesso e estabelecer diálogo sobre as percepções que nas aulas estão construindo.

Lembrar-se das primeiras atividades, das primeiras aulas e das primeiras conversas, assim como em qualquer disciplina, pode nos fazer lembrar o quanto de ampliação e aprendizagem, foi adquirindo ao longo do tempo e como é possível trazer ao texto esta trajetória. Dar a ver a ampliação e apropriação do repertório e das formas de dizer deste processo.

Há sempre uma preocupação na seleção dos estudantes que irão representar a escola, ainda mais quando o propósito é apresentar o que de melhor à escola tem feito para que a educação cumpra com sua finalidade.

Num primeiro momento, fiz um levantamento dos estudantes que já tinham contato com a temática, desde o 6º ano, e que este ano estariam no 9º ano. Depois de um levantamento criterioso, buscando encontrar algumas especificidades de representações, tais como quem já havia publicado algo no *Informafricativo*³, fizemos a primeira reunião de diálogo de como era e o que esperávamos deles no evento.

Parecia e sempre queremos ter, enquanto professores, tudo sobre controle. Entregue o material, com quase três meses de antecedência. Começamos a dialogar com este grupo, que foi selecionado, por volta de 20 estudantes que iriam compor o trabalho e os diálogos na Unicamp. Desde o começo e particularmente com a responsabilidade da Mirian Cristina Lima.

À medida que o evento se aproxima e fomos delineando o que pretendíamos, o grupo de estudantes vai se efetivando e é preciso tomar a decisão de quem estará disponível, pois a data programada do evento coincide com o recesso. Período em que perdemos o contato cotidiano com os estudantes, alguns viajam e outros simplesmente se desligam das atividades escolares. O que é perfeitamente justificável.

Quem e como iremos levar os estudantes da EMEF Oziel para o VII Fala Outra Escola? Acertado tudo, a direção viabilizou a reserva e o pagamento do transporte, conforme procedimento administrativo e ficamos então com desafio de não deixar esvaziar a proposta pelo fato de estarmos no recesso.

Na segunda-feira que antecedeu a apresentação, e já com uma lista de nomes previamente selecionado e com os fragmentos de textos que seriam apresentados por cada uma, nos pusemos em vigilância, eu e a professora Tereza Cristina Ferreira⁴ – professora de Artes, que nos acompanhou durante a ida e a vinda dos estudantes da Unicamp. Também foi ela quem no dia anterior, ligou para todos os estudantes confirmando, local e hora que deveriam estar na escola. Foi ainda possível no dia do evento, por volta das 8 horas, na escola, ainda fazer mais uma recapitulação sobre como se daria a participação de cada uma/uma na apresentação.

3 - Publicação escolar mensal e autônoma da escola, que começou circulando entre os 1200 estudantes e que atualmente conta com a publicação de 4000 exemplares. Nesta publicação é apresentado questões teóricas sobre História e Cultura Africana, produções textuais de alunos e professores, imagens e temas possíveis de estudos e construções pedagógicas com os estudantes. Iniciado em agosto de 2010, atualmente está na 23ª edição.

4 - Tereza Cristina Ferreira, professora de Artes, atualmente readaptada, tem trabalho desenvolvidos com os estudantes da escola, anterior a esse desenvolvido, dentre eles, o trabalho que culminou com a exposição de máscaras africanas na escola e um segundo trabalho, já em parceria com o projeto, de visita ao Instituto Cultural Baba Toloji, ponto de cultura com o maior acervo de máscaras africanas da América latina.



CAPA



SUMÁRIO

201

Retomando as memórias é possível perceber que o grupo de estudantes que foi para a Unicamp, se fez mais representativo do grupo de estudantes que comecei a planejar e muitos dos que achávamos que iriam não foram e outros que não imaginávamos que quisessem ir, foram e mandaram muito bem. Alguns justificaram a sua impossibilidade de ir ao evento e, sobretudo os que foram, demonstraram em suas falas e textos a satisfação de ter participado do evento, e por que não dizer, protagonizado um evento.

Não podendo repetir o evento em sua dinâmica e beleza, trago os fragmentos feitos pelos estudantes que foram entregues após o evento, já na volta do recesso, num dia letivo qualquer e que jamais será o mesmo.

Todo texto exige uma invenção de começo e este não será diferente. Pois bem, no dia 15-07-2015, estivemos participando da Roda de Diálogos: Política e Educação em africanidades, promovido pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Tendo como proposta o diálogo entre estudantes, professores da educação básica e professores universitários, eis fragmentos da percepção dos estudantes sobre o evento.

Mirian Cristina Lima Moreira Pereira, 8^oC:

Olá meu nome é Mirian Cristina Lima Moreira, sou estudante do 8^oC, tenho 13 anos de idade e vou contar um pouco da minha experiência em participar do VII Fala Outra Escola, na Unicamp. Eu fui convidada a compor a mesa da roda de conversa: Política e Práticas em Africanidades, com mais alguns estudantes Vitória, Luciano, Carina, Wagner, além dos professores Francisco Evangelista (UNISAL) e Luci Crispin (UNISAL), além do meu querido professor Wilson Queiroz. Chegando lá, cada um dos 15 alunos que foram, leram um trecho dos INFORMAFRICATIVOS, para iniciar a participação da escola.

Depois fomos compor a mesa e então eu comecei a falar sobre o que eu aprendi e o que tenho aprendido.

Eu tenho aprendido sobre convivência entre negros e brancos e que começou a me ensinar foi o projeto Africanidades e começou quando eu tinha 11 anos de idade. Eu também comecei a ler os jornaizinhos informafricativos e aprendendo sobre a nossa cultura africana.

Quando eu estava na Unicamp, uma primeira pergunta que me intrigou bastante foi essa:

– Qual a idade certa para uma criança aprender a não praticar racismo?

E então eu respondi:

– Desde os 3 anos de idade, ou até menos. Começando pelo seu lar chegando na creche e da creche até chegar na escola. Por que a criança começa a praticar racismo se ela ver alguém praticando.

Outra pergunta que me instigou foi:

– O que você aprendeu sobre Africanidades?

– Eu aprendi a não praticar preconceito com as pessoas por que isso é horrível. Desde então eu já fiz um convite no INFORMAFRICATIVO, para as pessoas pararem de fazer isso, porque é horrível. E acredito que de 100%, na nossa escola, 90% pararam de praticar. Resolveu muito.

Por último, outra pergunta que também me chamou a atenção, foi da professora Rubia Cruz.

Para onde estamos indo? Perguntou ela.

202



CAPA



SUMÁRIO

Eu respondi:

Atrás de um futuro melhor!

Neste evento ficamos muito contentes, pois a nossa participação gerou dois convites para dialogarmos em outros espaços. O primeiro foi feito pela prof^a Verônica Rodrigues, na Semana de Pedagogia da UNIP – Universidade Paulista e outro para a UNISAL em São Paulo. Nós prontamente aceitamos os convites com maior prazer e eu vou poder expressar o que eu sei.

Carina Thainá Dias de Oliveira - 7º B

Ter participado do projeto sobre a nossa origem na UNICAMP – VII Fala Outra Escola, foi um dos melhores passeios realizados na nossa escola até hoje. Bom, antigamente quase ninguém tinha orgulho de dizer sou negra. E tenho vontade de ser negro. Bem, mas agora se você perguntar para um mulato(a), se ele se acha negro, ele respon-
de que sim. Pelo fato de que todos nós temos orgulho de ser negro.

As coisas que falamos na mesa, junto com a professora Luci Crispin e Francisco Evangelista e Wilson Queiroz, com os alunos Vitória, Luciano, Mirian e Wagner e eu Carina e mais alguns alunos que não compôs a mesa, mas que a presença foi importante do mesmo jeito.

Eu me senti muito importante sentar-se à mesa, num Seminário na Unicamp, não é para qualquer um. Eu tenho orgulho de ser negra, por que se eu não fosse não estaria lá. O motivo do orgulho são as aulas de Africanidades e os Informafricativos que vem com muitas informações sobre a África. É muito legal ter essas aulas por que você ensina a respeitar o próximo. Meus professores me ensinaram que ter o cabelo duro é bom. Que ter a boca carnuda é maravilhoso. Então quero ser mais negra do que sou.

Naiara Santana dos Santos - 6ºB

A África é o terceiro continente mais extenso do planeta e o segundo continente em população da terra, tem 54 países e cerca de um bilhão de pessoas.

Tem pessoas que veio e ainda vem da África para o Brasil e sofre bastante preconceito. Na minha escola EMEF Oziel Alves Pereira, tinha muito preconceito, mais depois que o professor Wilson começou a publicar e distribuir o Jornalzinho sobre africanidades, todo mundo da escola, principalmente os negros, já não sofrem mais preconceito, por que todo mundo é igual e merece respeito.

Eu vi no relato da professora Luci Crispin, um relato de um caso, que achei bem interessante:

Uma mulher negra que casou com um homem branco e ela estava em seu condomínio e ela ia subir o elevador, quando o porteiro falou para ela subir pelo elevador de faxineiros, só por que ela era negra. Eu não acho isso justo. Afinal num dos informafricativos, aprendemos esta frase: Todo leite é branco, todo sangue é vermelho e quem tem alma é humano!

Jessiane Sousa da Costa - 6º B

Ola, meu nome é Jessiane, tenho 12 anos, estudo na Escola Oziel Alves Pereira, eu faço 6º ano B, morro no



CAPA



SUMÁRIO

Jardim do Lago I, tenho 8 professores.

Uma vez o meu professor Wilson, passou um INFORMAFRICATIVO, jornalzinho que ele costuma passar para todos os alunos da escola. O professor perguntou quem quer ir para a UNICAMP, no Seminário Fala Outra Escola, para falar sobre a África?

Eu aceitei o convite e na Unicamp eu li um pouco sobre a vida da Laudelina de Campos Melo.

Vitória Maria Rodrigues Inácio.

“Nosso intuito é o conhecimento. Saber quem somos. De onde viemos. E quem foram nossos antepassados. Por que o conhecimento traz o respeito, que leva a igualdade.

Afinal todo leite é branco, todo sangue é vermelho, quem tem alma é humano”.

Essa foi a minha contribuição inicial para a mesa de diálogos sobre Políticas e Práticas em Africanidades, na UNICAMP, nos dias 14, 15, 16 e 17 de Julho de 2015. Foi algo muito bacana, eu e meus colegas vimos pessoas reunidas em prol da igualdade e do respeito, a todos e a qualquer um, independente de qualquer coisa.

Todos nós alunos, ficamos muito felizes em poder participar e expressar nossas experiências para defender o que muitos querem, mas que poucos têm coragem se expor a críticas etc.

Gostei muito de ir à Unicamp, conhecer todas aquelas pessoas, foi uma experiência muito legal.

Agradeço a todos, que estavam presentes. Saímos de lá, com um gosto de quero mais. E desejo que tenhamos muitos dias como esse daqui pra frente.

Amanda Consenza Sebastiana - 6º A

Eu fui para a UNICAMP, foi muito legal experiência nova. Foi muito legal, eu gostei de tudo. Eu achei que todos que estavam lá trataram a gente muito bem. Todos foram muito simpáticos. Eles falaram muito bem de nós, além de ter muito gente. Eu rezei ante de ler e acho que ficou legal. Eu queria ter tirado muito mais fotos.



Foto de todos os estudantes que participaram do VII Fala Outra Escola, 15 de Julho de 2015.

Para chegar até aqui...

O desafio é enorme e ter produções teóricas nesse processo é algo que tenho buscado. Contudo a ideia de como é possível que a África permeie o universo de aprendizagens dos alunos ainda tem sobremaneira poucas publicações e realizações. Há uma predisposição ao evento, ao acontecimento esporádico. Temos buscado no diálogo com os alunos, profissionais da escola, equipe gestora, comunidade escolar, comunidade negra e academia, uma perspectiva efetiva de como e o que tem sido possível agregar intencionalmente no currículo da escola sobre a temática.

Com esse intuito, seguem abaixo alguns textos dos estudantes que foram publicados nos informafricativos e que circulam na escola, e que foram utilizados pelos estudantes para compor seus estudos e elaboração da apresentação no seminário. Além de ser utilizado como material pedagógico pelos professores e estudantes da escola. Este mês de agosto completamos 4 anos de publicação, com o desejo e desafio de chegarmos a 100ª pelo menos.

O propósito da apresentação destes fragmentos é possibilitar que o leitor constitua uma compreensão das produções dos estudantes da escola acerca da temática. Abaixo destacamos desde a 1ª edição, de agosto de 2012, até a 22ª edição de Junho de 2015, alguns fragmentos do que tem circulado na escola e que contribui para compreensão do que culminou na apresentação e no que tem conseguido fazer circular as proposituras do trabalho em africanidades.

Na primeira edição trouxemos um relato de um estudante que ao se sentir discriminado e perseguido pelo patrão e por alguns funcionários da empresa onde trabalhava, pelo fato de ser negro, buscou na escola orientação para saber como proceder legalmente e também quais possibilidades de compreender o que estava acontecendo com ele e seus desdobramentos familiares, pessoais e cognitivos pelo fato de ser vítima do racismo. Na ocasião

preservamos o nome do estudante e da empresa onde o fato ocorreu, mas que consta do boletim de ocorrência que foi apresentado na escola.

INFORMAFRICATIVO 1 – Agosto de 2012.

A equipe pedagógica da escola, com o desenvolvimento dos trabalhos sobre História e Cultura Africana, tomou conhecimento de um caso de racismo ocorrido com um aluno do EJA/FUMEC, que denunciou, no mês de março de 2012, a empresa onde trabalhava pelo crime de racismo e procurou os professores para obter maiores orientações. Abaixo segue o relato do aluno que consta do boletim de ocorrência.

Local de registro do Boletim de Ocorrência: 2º Distrito Policial de Campinas. Endereço da Delegacia: Rua Alagoas, São Bernardo – Campinas – São Paulo. CEP: 13031-470 Tel.: 19 – 3272 -3035, Boletim nº: XXX

Descrição:

Comparece nesta delegacia a vítima informando que é funcionário da empresa X no horário das 11h48min. Declara que no interior da empresa seu chefe, Sr Fulano e o funcionário Sr. Sicrano estão sempre se dirigindo à vítima de modo pejorativo e sempre relacionando a sua cor (etnia), o chamando de macaco, “borrão de asfalto e step de caminhão”. Ficam fazendo trocadilho dizendo que em seu caderno está sempre escrito: Banana. Informa à vítima que comunicou os fatos aos seus superiores por duas vezes e na data de hoje ao chegar para a realização de sua função foi dispensado pela empresa. A vítima foi orientada pelo prazo de 180 dias para a representação. Nada mais.

INFORMAFRICATIVO 2 – Setembro 2012.

Relato dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sobre o vídeo assistido dia 02/08/2012, Um Sonho Possível. Após assistirem o vídeo os alunos do 2º termo A, Roney Alves de Souza, Maiki Willa Florêncio de Melo e Fabiano dos Santos Lopes, foram provocados a produzir um relato do entendimento do vídeo, assim descrito por eles:

“Um menino pobre, que vivia nas ruas e sua família eram traficantes. Ele começou a estudar e na escola ele era muito tímido e os alunos eram preconceituosos com ele e todo mundo terminou a redação e ele continuou na sala por que ele não tinha terminado. Na sua redação tinha um menino num barco. E ele foi embora e estava fazendo muito frio e uma mulher ao passar com o marido dela avistou o menino com muito frio. Ela falou para o marido isso é roupa de frio. Ela perguntou ao filho se aquele menino não é seu amigo? E o filho respondeu que sim. Esse é o Big Maicon. Ela falou para o rapaz entrar no carro e levou ele pra casa dela e perguntou se ele queria dormir na casa dela. Ele então entrou no carro e passou a noite na casa da senhora. Ela perguntou se ele morava sozinho e então perguntou se ele não queria morar com eles. Eles adotaram então o Big Maicon.”

INFORMAFRICATIVO 3 – Outubro 2012

No ano de 1996 eu chegava à cidade de Campinas com muita esperança no coração de uma vida melhor. Por que vir para o estado de São Paulo era o sonho de todos os que moram em outros estados do Brasil. E foi em 1997 que participei da maior “invasão” da América Latina, calculada pelos líderes da ocupação naquela época, apontando 30000(trinta mil) moradores que ocuparam a terra, todos com o mesmo propósito: garantir o direito a moradia da população.

Foi então que os líderes juntamente com a população mobilizaram muitas ações contra os mandatos de reintegração de posse. O líder Paraíba, convidava toda a população para grandes assembleias e discutia a situação. Havia entre os moradores uma hierarquia de líderes, o Mauro, o Cecílio, o Neginho e o Clóvis, dentre outros.

Mas o Paraíba era o líder supremo. Em fevereiro de 1997 chegava pessoas de todos os lados e uma grande mobilização era realizada dentro da invasão, para conseguirmos o direito a moradia.

Mas também houve muitas mortes, tivemos noites que morreram 6 pessoas, também havia o medo e ouvíamos tiros para todos os lados. Mas o Paraíba foi sem dúvida um grande líder e juntamente com todos os moradores fez o que é hoje o nosso grande bairro.

Este é um legado da luta do Paraíba, que ficou para todos os habitantes que moram aqui: O DIREITO DA CASA PRÓPRIA. (Relato do aluno do 1º Termo A – 9/10/2012)

INFORMAFRICATIVO 4 – Novembro 2012

MEU CABELO DURO, MINHA PELA MORENA - Isabele Fernanda de Souza

O que significa ser negra, ter o cabelo duro? É sentir-se diferente, sem igual. É saber que tudo na sua vida vai ter sempre uma meta, um objetivo. É andar na rua sempre sorrindo e com o intuito na mente, de sempre querer mais. Por que o que você tem ainda não é o suficiente, é acreditar que toda aquela luta na antiguidade não foi em vão, que as chibatadas que as pessoas de cor tomaram não foi à toa, que só o fato de poder andar na rua livremente, teve toda uma luta. Até o ato de correr na rua, sentar na calçada e não ser visto como um lixo faz com que tudo valeu à pena.

INFORMAFRICATIVO 6 – Abril 2013

As alunas e alunos dos 7º C, D e assistiram no dia 22.04.2013 ao vídeo Crianças Invisíveis e logo em seguida elaboraram um registro escrito sobre a temática do vídeo. Segue abaixo alguns fragmentos dos registros.

“O que chamou minha atenção no vídeo foi às crianças com armas na mão como se fossem adultos” (Gabriele Elias - 7ºD)

“Eu acho que Bullying é uma pessoa humilhando a outra, batendo em outra pessoa que não reage e se cala” – Gabriele Elias - 7º D

“Eu acho o racismo uma coisa muito feia” (Reinaldo - 7º D)

“Quando é racismo ou preconceito eu fico na minha. Mas quando é bullying eu reajo me defendendo.” Diego H. A. Carneiro -7º D)

“O que chamou minha atenção foi um menino mais ou menos do meu tamanho com uma arma na mão, mas que também sabia ler e escrever.” Luciano S. Soares -7º D)

“Eu não converso e ninguém da minha família comenta. Mas se aparece na TV eu e minha família comentamos e falamos que isso tem que parar, pois é crueldade e não se pode fazer isso so porque a pessoa é diferente... (Niulyf Gomes de Lima - 7º D)

207



CAPA



SUMÁRIO

INFORMAFRICATIVO 7 – Maio 2013

Muitos podem até me julgar pelo cabelo ou pela cor da minha pele, mas eu não posso me aborrecer com isso. Eu sei que o preconceito no mundo e no Brasil é muito grande, mas eu também sei que existem pessoas boas que lutam contra isso.

Eu jamais deixaria de me aproximar de uma pessoa somente pela cor ou pelo estilo e textura do cabelo dela. Muitos não conseguem entender que somos todos iguais, somos seres humanos, seres humanos que tem sonhos e direitos de acreditar nele.

“ENQUANTO A COR DA PELE FOR MAIS IMPORTANTE QUE O BRILHO NOS OLHOS HAVERÁ GUERRA.” (Bob Marley)

Eu gosto muito dessa poesia, pois fala do mundo de hoje, fala desse mundo cruel e cheio de maldade e preconceito.

Mas até quando a cor da pele vai ser mais importante que o brilho de um olhar?

Para os preconceituosos eu mando essa:

“Sai da frente com seu racismo que eu quero passar com a minha cor!” Bob Marley. Mairaine Machado.

INFORMAFRICATIVO 8 - Agosto 2013

O que eu entendi do texto é que o racismo foi inventado por alguns grupos étnicos que achava que era superior ao negro e isso fez com que houvesse muita briga entre os povos por que os negros não eram inferiores e muitos deles sabiam disso.

Os negros têm sofrido preconceito muito antes da época de Cristo e mesmo se passando muito tempo, algumas coisas não mudaram como a discriminação o racismo, etc...

Mas isso tudo só acontece por que tem grupos étnicos que achava que era superior aos outros povos e também não sabia fazer determinados trabalhos e também não era capaz, daí ele começou a escravizar, principalmente, povos indígenas e negros.

O povo africano foi o que mais sofreu com isso, milhares e milhares foram vendidos, escravizados e até mesmo mortos. E foi nesta relação com o Europeu que o continente africano tornou-se pobre como é atualmente. Wallance Silva Rocha – 8º D – Africanidades.

INFORMAFRICATIVO 11 – Abril 2014

Hoje em dia é muito difícil algum engraçadinho falar algo pra mim. Mas vejo que falam para outras pessoas. Se falar comigo deixo falando sozinho. E, aliás, não me rebaixo pra ninguém. Sabe por quê? Por que aquele que fala, fala, fala... É que se rebaixa... Quanto ao programa todo mundo odeia o Chris. Acho muitas vezes uma palhaçada. Eu assistia todos os dias, mas agora não assisto mais. Eles discriminam muito o Chris. Tipo lá (estados unidos) só existe branco. E os únicos pretos são discriminados. Sendo negro ou branco #somos todos humanos. Olha é meio engraçado todo mundo odeia o Chris, mas também é muito chato só pelo fato de acharem que um branco é melhor que um negro.

208

INFORMAFRICATIVO 12 – Maio 2014

Olá, meu nome é Mairaine, eu tenho 14 anos, atualmente eu moro em Campinas, no bairro Parque Oziel. To e desejo agora. Como o preconceito e o racismo podem prejudicar um projeto de vida? O preconceito e o racismo prejudicam sim um projeto de vida. Pois as pessoas podem acaba se sentindo um ninguém, podem achar que as pessoas negras não têm capacidade. Mas eu já sei que não é bem assim, todos temos capacidade. Todos nós também temos sonhos, mas nem todo mundo acredita que este sonho pode ser realizado. A pessoa que é vitima de qualquer tipo de preconceito e racismo, vai querer se distanciar dos outros seres humanos. Vai acabar arruinando os seus projetos de vida, achando que não tem capacidade de vencer. Mas esse modo de pensar é completamente errado. Afinal não importa se a pessoa quis mudar de sexo, se é magro ou gordo, se é preto ou branco. O que realmente importa é o seu modo de pensar. Todos nós temos direitos e um dos direitos que todos têm é de ter um sonho, de acreditar nele e desde sempre pensar no seu projeto de vida. Mas não basta pensar, tem que ter força de vontade de por em prática aquilo que você sonha e quer.

INFORMAFRICATIVO 14 – Setembro 2014

Meu nome é Andréia, tenho 38 anos e tenho uma história para contar. Quando eu tinha 15 anos de idade, conheci um lindo rapaz negro eu me apaixonei por ele e ele por mim.

Naquela época, não era igual a esse tempo de agora que podia namorar a vontade, era mais rígido.

O rapaz negro que eu me apaixonei quis pedir minha mão em namoro. Eu fui primeiro conversar com o meu pai, para falar pra ele que eu tinha conhecido um rapaz e ele queria namorar comigo em casa, eu disse também que o rapaz era negro.

Quando eu disse que o rapaz era negro, ele me xingou tanto e me humilhou e ainda me disse que me desconhecia como filha e que eu só poderia está comendo merda, por querer namorar um negro. Neste dia faltou pouco para eu levar uma surra do meu pai.

Esse rapaz negro era um homem trabalhador, inteligente e bonito. Infelizmente não namorei com ele, pois meu pai não aceitou o namoro, pois ele era racista e ainda é.

Enfim, o rapaz negro que eu quis tanto namorar casou-se com uma outra pessoa.

INFORMAFRICATIVO 15 – Outubro 2015

Luciano Souza Soares – 26.11.2014 Eu queria agradecer a todos os professores. Eu queria falar do Jornalzinho do Oziel, ficou muito legal. Eu também queria agradecer aos professores que dão aula pra mim. Ao projeto de africanidades que me levou a conhecer a capoeira e toda essa cultura. Uma palavra que eu conheci Zumbi dos Palmares que eu não conhecia, mas meu professor de capoeira já subiu a Serra da Barriga. Eu também queria parabenizar os alunos que fizeram o logotipo da escola. O comentário da dengue, o texto ficou ótimo! Para nós acabarmos com o racismo precisamos contar com a ajuda dos professores, alunos, diretor, vice, guardas e as pessoas dos serviços gerais.

2009



CAPA



SUMÁRIO

INFORMAFRICATIVO 16 – Novembro 2014

É necessário que a pureza e a justiça existam dentro de nós!

Brasil, mistura de nacionalidades, povos, etnias. Nesta mistura e no século em que vivemos é necessário ter muita garra e coragem.

Um exemplo é a africanidades é constante em nosso cotidiano. A história desses descendentes traz até hoje as seqüelas da escravidão. Embora o racismo seja camuflado com uma certa lei que diz ser “racismo crime”.

A herança racial está dentro de cada um.

Penso que todo espaço é para todas as pessoas, contudo o histórico racial criou dentro de algumas pessoas da sociedade um preconceito de inferioridade. Houve a abolição, porém muitos se deixam ainda escravizar, simplesmente por se auto discriminar.

Para mim, todos aqueles que têm consciência de serem excluídos, discriminados, em desvantagem, etc e os que são realmente, devem colocar em prática a ousadia.

Não devem se automatizar e buscar usufruir dos seus direitos sem medo. por que muitas vezes o racismo e a discriminação pode já está dentro de nós.

Então cabe a cada cidadão tomar postura. Não existe nada melhor que ser autoconfiante e consciente independente do que vão pensar ou falar de você. Sejamos cidadãos e cidadãs orgulhosos de nossa origem, nossa cor, nossa história e faça desse repertório um trunfo para encarar os cretinos da sociedade.

Autoconsciência, ousadia e orgulho! Seja você! Seja original já! (Suellen Maraiza dos Santos Casali)

INFORMAFRICATIVO 19 – Março 2015

Meu nome é Tatiana, tenho 27 anos e vou contar um pouco sobre as aprendizagens que aconteceram na minha vida depois que conheci as religiões de matriz africana.

Foi através de uma amiga, que conheci uma pessoa que estuda cultura africana há muito anos. Estou aprendendo cada vez mais sobre as culturas de lá.

Fizemos a iniciação e de lá para cá estamos aprendemos a nos portar em todos os lugares. O meu asé (axé) é cultuado muito nas danças africanas. Temos os ogans, que tocam os atabaques enquanto nós cantamos, rezamos.

Lá nós aprendemos a dizer certas palavras em idioma yorubá, como: mo dupe (muito obrigado), adupe (obrigado), ago (levanta), jako (senta), garafá (desculpas), kunte (ajoelha), sire (festa) e omi (água) e outras coisas mais.

Lá no meu asé, não somos chamados pelo nosso nome e sim pelo nome que o orisá traz no dia da iniciação. O meu nome é mojisola, que significa- “despertar a felicidade”.

As palavras que são escritas com “s”, lemos com o som de “x”, o “j” com o som de “di”.

Estamos muito bem em estarmos envolvidos nessa história, nessa cultura. Não somos exper no assunto, mais estamos aprendendo a cada dia que passa. (Tatiana mãe da aluna Verônica)

Conclusão

A cada proposta de trabalho apresentada, novos desafios, questionamentos, materiais e abordagens se faz necessário. Neste processo o que mais tem se destacado pelos estudantes da EMEF Oziel Alves Pereira é a percepção e constatação do quanto ganham os estudantes e profissionais da escola que tem acesso ao conhecimento Africano e Afro Brasileiro e as relações étnico raciais. E nas palavras de cada estudantes, sejam de críticas, sugestão, elogio ou depoimentos, a certeza de que o compromisso assumido e a busca por uma educação com prática da valorização da diversidade étnica e cultura fortalecem a todos e todas e possibilita um conhecimento que efetivamente possa produzir autonomias e potencialidades plenas a todos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 114-119.

CADERNOS PENESB – Periódicos do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF, nº7. Niterói: Rio de Janeiro – Quartet/EDUFF, 2006.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CUNHA Jr., Henrique. Textos para o movimento negro. 1ª Ed. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA Jr., Henrique. A História Africana e os elementos básicos para o seu ensino. In:Ivan C. Lima e Jeruse Romão (org.). Negro e Currículo. Florianópolis: NEN, (2), 1997 (Série pensamento Negro em Educação).

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. 2a ed., Trad. por Francisco S. de Alencar Barbosa, São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler. Cortez Editora: São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Trad. Rosisca de Oliveira. 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica In Revista Pro-posições, v. 5, n. 3 (15). Novembro, 1994. Campinas/SP.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil).

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro&João, 2010A.

. Ancoragens. São Carlos:Pedro&João, 2010B.



CAPA



SUMÁRIO

211

- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 01, agosto 2012, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 02, setembro 2012, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 03, outubro 2012, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 04, novembro 2012, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 06, abril 2013, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 07, maio 2013, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 08, agosto 2013, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 11, abril 2014, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 12, maio 2014, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 14, setembro 2014, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 15, outubro 2014, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 16, novembro 2014, 04 páginas.
- INFORMAFRICATIVO. Campinas: EMEF Oziel Alves Pereira/SME, Edição 19, março 2015, 04 páginas.
- LOPES, Nei. Enciclopédia da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MACIEL, Cleber da Silva. Discriminações raciais – negros em Campinas(1888 – 1926) 2ª Ed. Campinas: Área de publicação CMU/Unicamp, 1997. 224p. (coleção Campinianas, 1).
- MEDEIROS, Carlos Alberto. Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.
- PAIXÃO, Marcelo. Desenvolvimento humano e relações raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PRADO; Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. Orgs. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Prefácio de Rui Canário. Campinas: Graf. FE, 2005.
- 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. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

DIÁLOGOS

Eixo 1: Formação docente e saberes profissionais

Eixo 2: Cotidiano e práticas educativas

Eixo 3: Subjetividades, memória e de educação das sensibilidades

Eixo 4: Escola como experiência política



Alfabetização e cidadania: experiências com educação ambiental e sustentabilidade no cotidiano escolar

Alessandra da Costa Abreu
Alessandra.abreu@oi.com.br
PMSG

Sandra dos Santos Pinto da Conceição
sandraspconceição@ig.com.br
UERJ – Extensão

Luisa Marques Dias
Luisa.mgeo@gmail.com
PIBIC – UERJ

Danusa Tederiche Borges de Faria
Danusa.tereriche@hotmail.com
PIBIC – CNPQ

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar e problematizar o entrelace entre as experiências vividas no cotidiano escolar e os encontros do grupo de pesquisa, do qual fazemos parte: “Alfabetização, Memória e Formação de professores: Entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a escola básica” (ALMEF). No diálogo amoroso entre as práticas escolares e as leituras de Freire, entendemos por Alfabetização, a relação entre educando, educador e o mundo, mas sempre mediada pela busca da transformação. Nesse sentido e acreditando que para transformar o mundo que vivemos é necessário conhecer os problemas enfrentados, seja no âmbito social, político e ambiental é que os resultados obtidos nesta pesquisa trazem a compreensão de que o processo educativo das crianças nos seus primeiros anos de escolaridade precisa ser pensado numa prática investigativa, onde estes se reconheçam como integrantes desta investigação e se sintam convidados a debruçar-se sobre esse processo de alfabetização e cidadania. Portanto, compreender que os questionamentos trazidos pelas crianças transformam o nosso olhar de pesquisadoras e nos conduzem a novas investigações.

Palavras chave: alfabetização, cidadania e sustentabilidade

Introdução:

Vó! Quanto desperdício!! Deixa eu buscar meu mico gigante pra ele ver quanta água do planeta está sendo jogada fora (Luiz, 4 anos).

A motivação para a escrita deste artigo surgiu do entrelace entre as experiências vividas no cotidiano escolar e os encontros do grupo de pesquisa, do qual fazemos parte, “Alfabetização, Memória e Formação de professores

214



CAPA



SUMÁRIO

(ALMEF), dessa forma, buscamos fazer uma ponte entre o que vivenciamos na escola e o que aprendemos com os/as interlocutores/as tais como: Freire(1988), (1990) (1996), (1999), (2007) e Garcia (1992), que nos aproximam da relação teoria-prática-teoria.

No diálogo amoroso entre as práticas escolares e as leituras de Freire, entendemos por Alfabetização “a relação entre educando, educador e o mundo, mas sempre mediada pela prática transformadora, deste mundo” (FREIRE E MACEDO, 1990, p. 14). Nesse sentido, acreditamos que para transformar o mundo que vivemos é necessário conhecer os problemas enfrentados, seja no âmbito social, político e ambiental. Partimos do pressuposto de que só é possível transformar o que se conhece.

Para Freire (1999), o homem está no mundo e com o mundo e por isso torna-se capaz de relacionar-se e de projetar-se nos outros. Compreender a realidade pode contribuir para levantar hipóteses, procurar soluções que propiciem uma verdadeira mudança.

Entendemos que o processo educativo das crianças nos seus primeiros anos de escolaridade precisa ser pensado numa prática investigativa, onde estes se reconheçam como integrantes desta investigação e se sintam convidados a debruçar-se sobre um processo que articule alfabetização e cidadania. Sendo assim, destacamos três experiências vividas por nós, educadoras apaixonadas por alfabetização, nas quais buscamos radicalizar o conceito freireano de leitura de mundo à leitura da palavra associando-o às discussões da sustentabilidade.

A primeira experiência aconteceu numa turma de Educação Infantil ao convidarmos as crianças a ler e interpretar o desperdício de nosso planeta. A segunda experiência envolve o trabalho de uma empresa que desenvolve projetos voltados para a conscientização do conceito de sustentabilidade dentro dos espaços educacionais. A terceira experiência foi vivida por nós, na universidade ao refletirmos sobre as problemáticas que nos são colocadas e pensar instrumentos que possam ampliar a nossa leitura de mundo e também de nossas crianças, principalmente as das classes populares, que convivem no seu cotidiano com o descaso das políticas públicas e com o sucateamento dos serviços que lhes são oferecidos.

Entendemos por experiência o que nos propõe Larrosa (2002) que, ao ampliar o conceito benjaminiano, nos convida a gestos quase impossíveis no nosso dia a dia:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 24).

Em diálogo com Larrosa (idem), entendemos que experiência é o que nos atravessa. Fazer com que a experiência vivida como professora pesquisadora, seja na formação inicial ou na formação continuada, um espaço de problematização, constitui-se em uma prática que nos comove e nos instiga a pesquisar sempre mais.



CAPA



SUMÁRIO

Alfabetizar por quê, para quê?

Infelizmente, ainda parece ser hegemônica uma concepção de alfabetização que pensa a apropriação da leitura e da escrita como resultado de um processo de codificação e decodificação. Ainda encontramos, seja na educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino Fundamental, murais que mostram a reprodução e a cópia de modelos como um recurso predominante na prática alfabetizadora. Como mudar tais contextos em nossas escolas? Como traduzir na prática cotidiana a proposta freireana de que a leitura da palavra venha acompanhada da leitura de mundo?

O diálogo com questões como essas emergem em nosso dia a dia, na busca de construção de um processo de alfabetização que vá além da decodificação das letras e das palavras, pois entende que o que existe no mundo precisa ser lido e refletido para que então, seja transformado.

A literatura com a qual trabalhamos em nosso grupo de pesquisa tais como, GARCIA (1992), SMOLKA (1988), ESTEBAN (1992), ARAÚJO (1994), entre outros e outras que pesquisam alfabetização numa perspectiva freireana, vem defendendo que as crianças aprendem pela experiência, pelo sentido, em interação com outros sujeitos, compartilhando informações, criando e comparando hipóteses. Mas como fazer isso? Se na escola nós, professoras, por conta até do nosso próprio processo de escolarização nos vimos muitas vezes, preocupadas em dar conta do currículo e nos esquecemos de que o currículo pode ser construído a partir de atividades que propiciem às crianças experiências com a língua que contribuam para a sua formação como leitores e leitoras autônomos/as e críticos/as.

As questões que nos colocam a pensar e que possibilitam ampliar o nosso olhar sobre alfabetização

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais a os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.15)

Acatar a proposta de Freire e discutir com as crianças a realidade concreta na qual estão inseridas é um desafio que a cada momento nos traz novas questões: Como conscientizar meu aluno sobre a importância do cuidado e preservação do ambiente, se onde ele mora falta água, saneamento básico e coleta de lixo regularmente? Se ele não dispõe de água encanada em casa, como refletir com ele sobre os cuidados preventivos em relação à dengue, aos hábitos de higiene? Se não tem coleta de lixo, como refletir sobre as consequências de jogar lixo na rua?

Um problema prático do cotidiano se configurava como uma problemática mais ampla nos remetendo ao conceito de sustentabilidade. O significado do termo sustentabilidade ganha grande repercussão em 1992, na Conferência sobre meio ambiente que ocorreu no Rio de Janeiro, a Eco Rio, embora seu surgimento tenha se dado por volta da década de 70, quando o termo associava-se à proposta de Desenvolvimento Sustentável. Articulada ao desenvolvimento econômico, a ideia de sustentabilidade recebeu várias críticas.

O discurso de sustentabilidade que se firma com a Eco Rio substituiu a perspectiva economicista direcionando suas preocupações para ações preocupadas com o equilíbrio dos sistemas ambientais. A conferência do Rio de Janeiro em 1992 trouxe a problemática da educação destacando a preocupação para com a preservação da Terra, seus recursos e sua cultura, para isso defendia que é preciso mudar nosso modo de pensar e agir, tornando necessária uma transformação no cotidiano escolar. A sustentabilidade requer um pensamento para o futuro. Outras propostas foram se tornando efetivas e entendendo que as relações não se dão apenas entre as pessoas, mas também, com o ambiente físico.

Olhar a Educação como um meio para conscientizar a sociedade sobre a sustentabilidade, requer um novo modo de pensar a prática pedagógica e, porque não, a prática alfabetizadora? Aguçar a curiosidade da criança, problematizar novos saberes, instigá-la à reflexão sobre seu papel na sociedade são propósitos que poderão contribuir para um processo de alfabetização comprometido com a conservação do planeta.

A atual situação de degradação do Planeta é resultado do uso inadequado dos recursos naturais e à falta de consciência da população de que a existência humana é totalmente codependente da natureza. O estado em que o homem está vivendo, pela busca incessante por conforto, bens duráveis, supérfluos e tecnológicos vem ocorrendo, acima de qualquer preço. Estamos presenciando a degradação do nosso bem mais precioso, que é necessário para nossa existência: o meio ambiente. Muitas vezes parecemos esquecer que se nossos recursos naturais se forem, não deixaremos nada para as futuras gerações ou talvez elas nem existam mais.

A partir de uma alfabetização para a cidadania podemos junto com as crianças procurar soluções para transformar a situação atual. Buscar alternativas sustentáveis com novas perspectivas e valores.

Propor à criança a prática da sustentabilidade através de ações simples que a possibilitem compreender como utilizar de forma correta os recursos naturais, mostrando os impactos positivos de tais ações, é uma boa forma de preservar o meio ambiente.

A partir de tais questões apresentamos as experiências que motivaram este trabalho:

Primeiro flash: O “Mico Gigante”

A experiência ocorreu numa escola de Educação Infantil, com uma turma de Jardim I, em um projeto que nasceu, dentro de um contexto especial enfrentado pela escola. Esta instituição educacional vem sofrendo diariamente com o lixo depositado em seu portão de entrada, em virtude do serviço de coleta de lixo municipal não ocorrer com a frequência necessária para a comunidade. Questionados sobre a razão para tal atitude, alguns moradores justificaram sua ação alegando que, jogando seu lixo em frente à escola, este será recolhido, já que a escola é um espaço público municipal.

Convidando as crianças a dialogar com a situação enfrentada pela escola, a professora do Jardim I trouxe a questão para a classe, propondo que juntos pudessem pensar em estratégias que pudessem contribuir para a solução do problema.

Na conversa com as crianças, muitas ideias foram surgindo. A primeira estratégia defendida e executada pela turma foi escrever uma carta, endereçada ao prefeito, reclamando das condições da escola e da coleta de lixo que não era feita de forma adequada. Fizeram também cartas de conscientização aos pais e à comunidade. Discutir a



CAPA



SUMÁRIO

questão do lixo, trouxe à tona, igualmente, outros problemas enfrentados pela escola e por sua comunidade: a falta de água, a poluição, a sujeira das ruas.

Além das cartas que ainda estão sendo encaminhadas para as autoridades competentes, outra ideia surgiu na turma com vistas a instigar a reflexão sobre os cuidados ambientais: *“Todo grande evento têm um mascote. Né tia!! Lembra da copa?”* assim, Davi, de 5 anos, deu a partida para a confecção de um brinquedo que se tornou o mascote do projeto. Mas, qual seria o mascote? A professora propôs uma eleição e o “Mico” foi eleito como mascote do projeto. *“Juntos vamos salvar o planeta!!”*. A professora comprou um bicho de pelúcia e as crianças o personalizaram. Como o brinquedo-mascote era bem grande, foi batizado pelas crianças de “Mico gigante”.

Vygotsky (1989) nos ensina que o brinquedo contribui para que as crianças avancem no seu desenvolvimento, porque as coloca em ação e todo avanço pode contribuir para uma mudança acentuada. Nas situações de brincadeira, o brinquedo em si, perde a sua força e passa a operar o seu significado imaginário. Ampliando o conceito de alfabetização e cidadania para além dos muros da escola e valendo-se do imaginário favorecido pela brincadeira, a professora propôs ao grupo fazer um sorteio, semanalmente, para que o “Mico Gigante” pudesse visitar a casa de cada criança e, assim, verificar o uso que estava se fazendo da água, do lixo e do cuidado com o ambiente.

Luiz, 4 anos, levou o Mico Gigante para casa. Ao ver sua avó lavando o quintal e disse: *“Vó! Quanto desperdício!! Deixa eu buscar meu mico gigante pra ele ver quanta água do planeta está sendo jogada fora”*.

Corroborando com Vygotsky (idem), entendemos que a experiência de levar um brinquedo “Mico Gigante” para casa possibilitou as crianças desta turma a reproduzir uma situação imaginária, que na verdade é muito próxima da situação real. Levando a criança a operar no que Vygotsky denominou como “zona de desenvolvimento proximal”. Podemos pensar que Luiz, hoje, interage com o “Mico Gigante” para refletir sobre o uso e o desperdício da água e revela preocupações para além do seu comportamento habitual e muitas vezes com atitudes que parecem que são além da sua idade, mas que na verdade é a ação do brinquedo, permitindo a interação da criança com o meio e a ampliação do seu desenvolvimento intelectual. Possivelmente, amanhã, não muito depois, Luiz continuará colocando em prática as concepções adquiridas, sem precisar mais da intermediação do brinquedo.

Entendemos que na experiência que aqui colocamos em diálogo, as crianças são compreendidas como sujeitos de conhecimento, porque capazes de intervir nos projetos pensados e praticados no dia a dia da sala de aula de diversas maneiras: concordando, discordando, indagando e sugerindo possibilidades ainda não pensadas pela professora.

Segundo flash: Vitamina! Para a planta ficar forte!

A segunda experiência aconteceu no Centro de Educação Infantil – Jabuti, situado à Rua Pedro Guedes nº 80/84 – Maracanã, com crianças da educação infantil.

Orientadas por uma empresa que trabalha com projetos sustentáveis, as crianças construíam uma horta na escola, como parte do currículo. Cada uma delas colocava a terra adubada no local para na semana seguinte plantarem as sementes. Um dia na sala de aula encontraram uma borboleta morta. A professora sugeriu que elas enterrassem borboleta na terra, e perguntou a turma o que ela aconteceria a partir daí. Sofia, de 4 anos, respondeu prontamente: *“Vitamina! Para a planta ficar forte!”*. Na resposta de Sofia, percebíamos que a criança relacionava as experiências vividas no espaço da sala de aula com a prática do projeto.

Montar uma horta na escola é uma forma próspera e concreta de trabalhar o conceito de sustentabilidade. Técnicas de plantio podem ser compartilhadas com os alunos, que poderão cultivar espécies de vegetais que garantam a qualidade de uma boa refeição, estes podem ser colhidos e divididos com toda comunidade escolar.

Terceiro flash: quando o lixo vira luxo

Ao pensar em uma Alfabetização que vai além de ler e escrever, que traz em seu bojo a enunciação de uma prática pedagógica envolvida com as relações constitutivas da criança na sociedade, dialogamos com Paulo Freire a fim de vivenciar na sala de aula uma aprendizagem que forneça condições onde os saberes ultrapassem os muros da escola ao proporcionar os meios para a formação de um cidadão crítico e consciente.

Foi a partir dessa perspectiva que surgiu o projeto da disciplina de Ciências, um trabalho em grupo desenvolvido no curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação Professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP- UERJ), a fim de conscientizar as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a respeito da preservação da natureza. Para nos aproximar do universo infantil, optou-se para a criação de livros com textos simples e com situações do cotidiano, com o objetivo de dialogar com o leitor e fazê-lo refletir sobre a sua responsabilidade social.

Sustentabilidade na literatura: Lendo o mundo para ler as palavras

Partindo da premissa de Freire (1988) que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” entendemos que o processo de alfabetização perpassa a prática pedagógica de apenas ensinar o sujeito a ler e escrever. Contudo, esta deva oferecer a oportunidade de vivenciar e experienciar os saberes adquiridos dentro ou fora do espaço escolar trazendo para sala de aula os conhecimentos das muitas infâncias como processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nas muitas infâncias as quais acompanhamos como educadoras, tias, mães ou protagonistas pode-se perceber que a literatura sempre foi algo que se fez presente, apresentando-se seja na forma oral, escrita, visual ou apenas imaginadas. Fato é que sua importância é tamanha para a compreensão e construção do mundo.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo. (ABRAMOVICH, 1995, p. 16)

As muitas histórias contadas na educação infantil ou até mesmo as da vovó (se é que em algum lugar do mundo, as vovós ainda contam histórias), o contato com os livros infantis, estimulavam e estimulam um desejo na criança em aprender a ler.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós contando contos de fadas, trechos da bíblia, histórias inventadas (tendo a criança



CAPA



SUMÁRIO

ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas e outros mais... contando durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalada por uma voz amada. (ABRAMOVICH, 1995, p. 16)

É esse desejo da descoberta das palavras, desse universo literário ofertado pela escrita que deve ser a perspectiva da alfabetização, de formar sujeitos não apenas ledores de palavras para sua subsistência social, mas, os tornarem ledores do mundo como sujeitos críticos. Parafraseando Freire, “ler não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”.

Respondendo ao desafio, referido anteriormente, que nos fora proposto, na disciplina Ciências, para pensar uma apresentação da temática sustentabilidade, de forma lúdica, elaboramos um livro produzido com materiais reaproveitados trazidos de nossas casas. Um livro onde as sensações a partir das funções táteis seria o chamariz para atrair o interesse do leitor e que suas características fossem prioritariamente artesanal. O objetivo era contribuir com o processo de conscientização do leitor e da leitora a respeito de práticas sustentáveis.

Selecionamos o lixo como tema central do livro. Com o título do livro “Eurico e o lixo”, criamos como personagem principal um menino muito peralta chamado Eurico que não tinha noção de cuidados ambientais. Também faziam parte da história Luiza, uma menina muito inteligente e vítima constante de Eurico, Pedro seu colega de classe, a professora e o prefeito que tiveram sua importância no processo de transformação comportamental de Eurico.

Pensamos em uma literatura que pudesse expressar o conceito de sustentabilidade, de tal forma que a criança se visse diante de questões que lhe possibilitasse refletir a respeito de suas atitudes cotidianas.



Figura 1. Personagens do livro em forma de silhueta.

O processo de produção do livro se deu em três etapas: A produção escrita, as ilustrações e a revisão do texto. A linguagem do livro é um fator muito importante para que se consiga êxito na aproximação com o leitor. Consideramos essencial que as personagens da história pudessem ser vistas pelas crianças como alguém que faz parte do seu mundo. Nessa perspectiva, decidimos então por não caracterizar nenhuma personagem optando assim em criarmos apenas as silhuetas, com isso, acreditamos possibilitar a criança a imaginar por si as características de cada personagem quiçá fazer parte como integrante da história.

A história tem como cenário o cotidiano do menino Eurico e as relações constituídas no dia a dia, com sua família, seus amigos e professora, nos passeios, em seu caminho de ida e vinda para a escola e na sala de aula. A narrativa do livro busca reportar o leitor a uma realidade que se assemelhe com sua vida, além de promover reflexões e estimular o desenvolver de ideias criativas para colaborar com a preservação do meio ambiente, no caso, especificamente, sobre a coleta e o cuidado com o lixo.

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. (FREIRE, 1981, p.53)

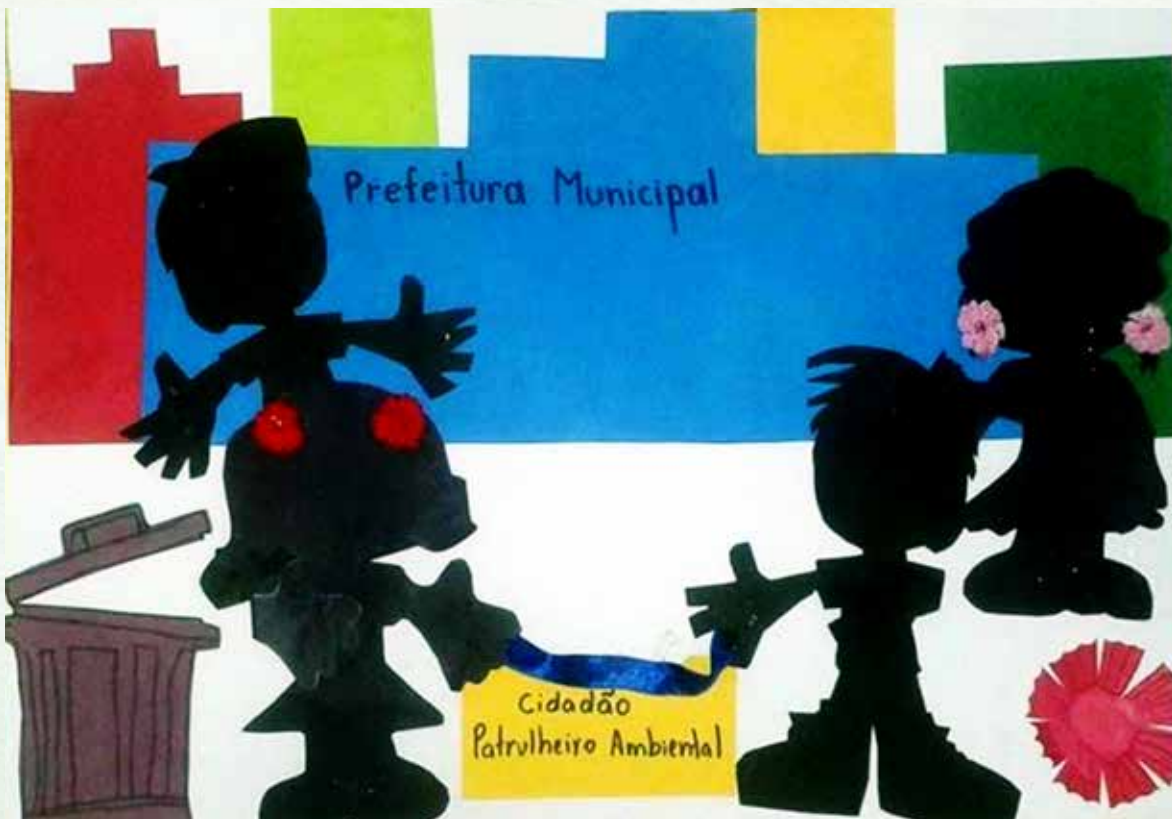


Figura 2. Personagens do livro mostrando a sua contribuição na sociedade.



CAPA



SUMÁRIO

Além da produção do livro artesanal, decidimos criar também um vídeo-book onde os personagens ganhariam vida através da narração em áudio feita pelos próprios criadores do livro, com objetivo de alcançar o público não leitor das palavras seja por não ter passado pelo processo de alfabetização, seja por fazer parte de uma educação inclusiva.

O vídeo-book possui a ilustração a partir de imagens retiradas do livro artesanal, possibilitando o leitor a deleitar-se dessa literatura de forma oral e visual. Com isso, pensamos em oferecer à criança a possibilidade de desfrutar da literatura tanto na forma escrita quanto na oralidade, lembrando os bons tempos dos contos da vovó.

Nesse sentido, a criação do livro é uma proposta para trabalhar a leitura não perdendo de vista o espaço da criança e sua subjetividade. A história de forma lúdica aborda um tema que atravessa a realidade do leitor e da leitora, estimulando sua imaginação e corroborando com a construção de conhecimento.

Alguns apontamentos finais:

No projeto “Alfabetização, Memória e Formação de Professores: entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a escola básica” dialogamos com Freire ao entender a alfabetização em um sentido mais amplo, como um processo formativo da cidadania da criança. Criando situações reflexivas e provocadoras, buscamos ouvir as crianças, conscientizá-las e nos conscientizar a partir de suas lógicas, observações e pontos de vista.

Nessa perspectiva, percebemos que coletivamente, as crianças produziram as cartas cobrando das autoridades e da comunidade o cumprimento de seus deveres, inventaram o “Mico Gigante”, participaram ativamente do plantio de uma horta, bem como também coletivamente, as alunas do Curso de Pedagogia produziram um livro que, em si, materializa a ideia da transformação e do reaproveitamento de materiais. Assim, comprometer-se com uma educação transformadora, que tenha como horizonte uma integração entre homens, mulheres, crianças e todos os seres vivos é comprometer-se de forma política, ética e esteticamente com a reflexão sobre nossas práticas, sejam elas pedagógicas, na escola, sejam sócio-culturais, na vida. Os caminhos são múltiplos, mas guardam características comuns entre si, sendo que a luta e a reflexão coletiva são pedras angulares de tais caminhos.

Portanto, com base nas diferentes experiências vividas: na escola básica, na universidade e nas reuniões do grupo de pesquisa, entendemos que trazer para o debate, diferentes situações que problematizam sobre alfabetização nos fornecem pistas para buscar romper com a síndrome do fracasso escolar. Nos levam também, a lutar para que as crianças, possam reconhecer-se como sujeitos de direitos, capazes de falar do mundo real e do imaginário.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny Literatura Infantil Gostosuras e Bobices. 5 ed. São Paulo: editora Scipione, 1995.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. A formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, M.T. Não saber/ainda não saber/ já saber: pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1992.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. P. MACEDO.D. Alfabetização :Leitura do mundo, leitura da palavra, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____. E Ana Maria. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores . Pesquisa em Educação Ambiental, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 141-154 , jun. 2007.

GARCIA, Regina L. Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo, Cortez, 1992.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. Ambient. soc., Campinas , v. 6, n. 2, p. 99-119, Dec. 2003.

SANTOS, B. de S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SMOLKA, Ana Luísa B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo. São Paulo, Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 1989.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores . Pesquisa em Educação Ambiental, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 141-154 , jun. 2007.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. Ambient. soc., Campinas , v. 6, n. 2, p. 99-119, Dec. 2003 .

LAROSSA. B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002.

PAULA , Elizete Port . EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA:CONSCIENTIZAÇÃO DA NECESSIDADE DE MUDANÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasil, 2014, nº f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



Resenhas literárias no you tube: práticas de leituras da cultura juvenil na atualidade

Alessandra da Costa Abreu
Alessandra.abreu@oi.com.br
Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Esta pesquisa buscou discutir sobre novas práticas que tem se configurado através do espaço da internet e para isso elencou para discussão e análise as resenhas literárias do You Tube, onde os protagonistas são jovens e adolescentes que parecem gostar muito de ler. Os dados revelam que os jovens de uma forma geral vem buscando nos espaços da mídia digital, especificamente do You Tube, propagar o fascínio que a literatura os proporciona para outros pares. Os resultados obtidos nesta pesquisa, revelam com a ajuda das leituras de Bakhtin que assim como outras práticas da internet este conteúdo, publicado nestes canais de divulgação na internet, não se tratam de uma única autoria, mas de uma autoria coletiva. Com base nisso, compreendo que a palavra não permanece ao falante unicamente, mas também ao ouvinte está presente de algum modo. Todos são autores, quem escreveu o livro, quem leu o livro e deu a sua opinião, o protagonista que apresenta a resenha, quem assiste a resenha e percebe a necessidade de divulgar as resenhas dos livros que leu. Enfim, todos que dialogam desta experiência.

Palavras chave: juventude; tecnologia digital; práticas de leituras e resenhas literárias

Introdução

Não se escreve com palavras, mas com ideias

Fernando Pessoa

Neste artigo busco discutir sobre novas práticas que tem se configurado através do espaço da internet e destaco para esta discussão e análise, as resenhas literárias do You Tube, em que os protagonistas são jovens e adolescentes que parecem gostar muito de ler. Estes jovens que protagonizam estes canais na internet parecem através desta prática, buscar propagar o fascínio que a literatura os proporciona para outros pares. A partir desta análise interessada sobre esse fenômeno, venho com a ajuda de Bakhtin identificando que assim como outras práticas da internet este conteúdo, vinculado à mídia digital não se trata de uma única autoria, mas de uma autoria coletiva. Com base nisso, compreendo que a palavra não permanece ao falante unicamente, mas também ao ouvinte está presente de algum modo, assim como em todas as vozes que antecederam aquele ato de fala. Nesse sentido todos são autores, quem escreveu o livro, quem leu o livro e deu a sua opinião, o protagonista que apresenta a resenha, quem assiste a resenha e percebe a necessidade de divulgar as resenhas dos livros que leu. Enfim, todos que dialogam desta experiência. Para exemplificar esta afirmação trago para este diálogo Fernando Pessoa, através da mensagem da epígrafe, onde podemos vivenciar de que são as palavras que moldam as ideias e se compartilhamos



CAPA



SUMÁRIO

das mesmas palavras e porque de certo modo, dialogamos em nossas ideias.

As questões que nos colocam a pensar e nos possibilitam ampliar o nosso olhar sobre a relação entre as novas tecnologias e a cultura juvenil

No início deste ano me deparei com uma manifestação curiosa dos jovens. Minha filha, uma adolescente de catorze anos assistindo a um vídeo do You Tube, em que um rapaz expunha sua opinião sobre um livro, “A desconstrução de Mara Dyer”. O mais interessante foi que a fala espontânea e envolvente do protagonista do vídeo, apresentando sua resenha literária, contribuiu para que eu também, assim como minha filha me interessa-se pelo conteúdo que estava sendo apresentado. Enquanto eu visualizava aquele vídeo, várias questões foram emergindo, entre elas: Por que adolescentes assistem a esses vídeos? O que leva a estes jovens a produzir este conteúdo na rede? Como surgiu essa ideia de fazer da rede um espaço para divulgação de resenhas literárias? Percebi que como professora pesquisadora da escola básica que estes vídeos conseguem fazer com facilidade o que a escola tanto almeja e parece ter tantas dificuldades para conseguir, incentivar que adolescentes e jovens se interessem pelo universo maravilhoso da literatura.

Na busca de aprofundar-me neste assunto e levantar indícios que possam contribuir para entender este fenômeno, continuei a assistir a outros canais, também do You Tube com conteúdo similar e aos poucos venho compreendendo o quanto o conteúdo abordado nestes canais dialogam com a cultura jovem e adolescente da modernidade. Para exemplificar a experiência vivenciada de assistir este tipo de canais do You Tube, destaco o canal do “Luan Felipe”, titulado como “Show do Luan”. Com base na pesquisa realizada na rede pude verificar que este canal foi criado em 2012, e vem atraindo a audiência de muitos adolescentes e jovens. Neste canal ele nos dá algumas pistas para desvendar algumas das minhas indagações como professora e pesquisadora interessada pela cultura juvenil.

O Luan na abertura do seu canal, “Show do Luan”, aponta alguns dos motivos que o levou a construir um canal de resenhas literárias: “Construi este canal para compartilhar livros que tenho gostado ou não, sugerir livros e fazer deste espaço, um lugar também para quem não gosta de ler, mas quer começar a ler”.

Este depoimento do Luan expressa, um pouco do seu interesse pela leitura e a preocupação em proclamar o prazer que a literatura o proporciona e também pode proporcionar a outros adolescentes e jovens que estejam interessados em experimentar, adentrar neste universo literário.

Assim como o sucesso que o canal do Luan faz na rede, influenciando novos leitores, outros jovens também, apresentam em seu canal esta preocupação em divulgar e fazer com que a literatura seja propagada. São exemplos de outros canais de conteúdo similar ao do Luan que também apresentam resenhas literárias: “Pam Gonçalves”, “Cabine Literária”, “Minha estante”, “Como respira?”, entre outros. O fato de existir muitos canais com a mesma preocupação, pode ser um indício de que este fenômeno não se trata de uma ideia isolada e nem de uma autoria individual, mas de um fenômeno coletivo.

Este fato nos remete a discussão de que a autoria não está restrita ao texto literário, científico ou jornalístico, mas a qualquer tipo de criação. E com a globalização da informação, principalmente através das tecnologias de



CAPA



SUMÁRIO

massa toda e qualquer criação passou a ser postada e divulgada em tempo real sem dificuldades.

Considerando a convergência tecnológica dos meios extensivos de comunicação e a hibridez de elementos da modernidade, vamos percebendo também que o termo “autoria” vem sofrendo uma crise com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e o estatuto do direito autoral passou por uma ressignificação. Já que através dos conteúdos da web passam por uma disseminação de informações e por isso são assistidos e reinventados o tempo todo. Com isso tais textos superam sua linearidade e tornam-se hiepertextuais, diferentes de cópias não autorizadas e o plágio (MIRANDA, 2006). Os diferentes discursos (palavra, imagem, som) apresentados nestes canais para o público jovem, não atuam apenas de formas coexistentes (NUNES, 1999) ou complementares (BARTHES, 1990; SOUZA, 2001), atuam também, direcionando a sentidos, produzidos por um contexto histórico, que visam a efeitos determinados. Agindo assim, este é capaz de fortalecer ou enfraquecer determinados sentidos (BARRETO; GUIMARÃES, 2009, p. 80). Os sentidos produzidos na sociedade atual não se originam isoladamente; eles surgem na relação entre os interlocutores sociais e sob determinadas condições de produção. Nessa perspectiva, uma das principais causas para a produção dos discursos e tendências discursivas é a articulação da linguagem no processo de produção dos sentidos

Os canais de resenha literária compartilham a experiência da leitura de livros e dialogam entre si, propondo questões e procurando saber o que outros críticos literários acham sobre o livro em análise e buscando indícios para saber quais livros estão sendo mais lidos na atualidade. Para realizar esse movimento de diálogo entre os canais literários eles usam-se de “Tag”. A expressão “Tag” em Inglês quer dizer etiqueta. As tags na internet são palavras que servem justamente como uma etiqueta e contribuem para organizar informações, facilitando encontrar outras relacionadas. Esse sistema de classificação não é novo e nem é específico das novas tecnologias, já era utilizado em bibliotecas para organizar livros em temas semelhantes. Se alguém estava a procura de livros sobre pássaros, bastava procurar por essa palavra chave.

Com base nas “Tags” os canais de resenhas literárias lançam palavras chave para que outros protagonistas de canais possam responder, expressando a sua opinião sobre determinados assuntos. São exemplos de “Tag” encontradas no canal “Show do Luan”:

Doenças do livro:

- Diabete (livro muito doce)
- Catapora (leu e não lerá de novo)
- Ciclo Mestrual (livro que você lê constantemente)
- Gripe (um livro que se espalhou como vírus)
- Asma (um livro que tirou o seu folego)
- Insônia (um livro que tirou o sono)
- Má nutrição- um livro que faltou conteúdo para ser digerid
- Doença de viagem (um livro que você leva para outro lugar para ler)

Com tais criações, os jovens apresentam outros sentidos para os objetos que parecem possuir significados fixos pela cultura dominante, rompendo assim com o sentido que parece estar instituído. Doenças que na socie-

dade é uma coisa ruim que pode prejudicar, matar ou até deixar sequelas, recebe uma significação positiva, em que a semelhança com o significado original é muito pequena. Uma vez que o signo ideológico pode ser flexível, uma unidade dialética da vivência entre interior e exterior. O significado transita entre estes dois campos. Bakhtin em seu livro “Estética da Criação Verbal” discute que todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade, do seu e ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e é signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade é social. Nesta mesma obra, Bakhtin (2010) acrescenta reflexões que pode contribuir para este estudo.

Quanto mais estreitamente ligado à unicidade do sistema psíquico o signo interior estiver e quanto mais fortemente determinado pelo componente biológico e biográfico, mais ele se distãcia de uma expressão ideologicamente bem definida; Em compensação, na medida em que é realizado e formalizado ideologicamente, ele liberta-se, por assim dizer, do contexto psíquico que o aprisiona (BAKHTIN, 2010, p. 34).

Com isso, Bakhtin pode nos fazer compreender de que os processos de compreensão dos signos ideológicos podem ocupar uma rede de significação, mas não pode fugir integralmente do campo semântico no qual este signo estava inserido.

Trazer Bakhtin para dialogar com este estudo é compreender que toda linguagem é diálogo e por isso não pode ser pensada no vazio, mas numa relação com o outro. Todo discurso é proclamado com destino a outro alguém, estabelecendo uma “via de mão dupla”, como assim define este pesquisador o princípio dialógico. E é esta definição de linguagem que orienta nossas reflexões. A linguagem é aqui compreendida como um conjunto de práticas sociais. Nesse sentido, produzir linguagem significa produzir discurso.

As interações proporcionadas com a internet e o espaço cibernético remetem a novos traços de comunicação e linguagem, uma interlocução de natureza social. Bakhtin (2004) situa a língua, bem como os indivíduos que a usam em um contexto sócio-histórico. “A língua penetra na vida pelos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2004 p. 282), da mesma forma que, por meio deles, a vida penetra nela. E nessa interação estabelecida através desse intercâmbio de vozes, a palavra, ou seja, o signo lingüístico se coloca, sobretudo com um fenômeno ideológico.

A linguagem produzida como prática social, não é somente um instrumento de pensamento ou comunicação, uma vez que tem função discursiva na constituição da identidade e da sociedade. Como destaca Bakhtin (2004 p.17): “a língua é expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material”.

Bakhtin (2004) também apresenta a noção de interlocução e de argumentação como fundamentais para compreender a linguagem e seus processos de significação. A enunciação é definida pelo autor como um ato de fala, constitui apenas um elo da cadeia. O significado existe em função da intenção e do interesse social do locutor e do reconhecimento da intenção pelo ouvinte. Este autor russo nos mostra que a “palavra é sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2004). Através dos discursos tomamos conhecimento de tudo que nos cerca. O enunciado do outro, entrelaçado com uma infinidade de fios ideológicos nos levam a compreender a vida social e cultural do homem. Nessa relação dialógica que é o discurso, sentidos são construídos num movimento



contínuo entre o homem/mulher em diálogo com outros homem/mulher e o meio em que estão inseridos.

As “tags” que são as etiquetas que os resenhistas usam para apresentar suas resenhas e desafiar outros resenhistas, apresentam-se como criações das mais variáveis possíveis, existem as que apresentam questões criativas e elaboradas e outras usa-se de tiras simples como:

Livros opostos:

Barato / caro
Protagonista homem / mulher
Rápido / devagar
Capa bonita / feia
Livro mais fino / grosso
Ficção / não ficção
Meloso / ação
Feliz / triste

Estes enunciados criados na tentativa de popularizar o livro, expressam como os adolescentes estão se relacionando com os códigos da cultura que em interação com as novas tecnologias podem ser criados e reconstruídos a todo tempo. Isso significa dizer também, que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural que, neste caso, são dos canais do You tube de resenhas literárias, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das novas gerações na propagação das ideias e divulgação da cultura. Através das respostas das “Tag” lançadas é possível também conhecer um pouco sobre os jovens que apresentam estes canais de resenhas literárias e como estes têm acesso a este acervo de livros.

“Tag” – Como eu leio

Como você descobre novos livros para ler?R. Internet, filmes, site de editoras, canais literário, recomendação de amigos e também compro muito livro pela capa.

Como você entrou nesse mundo da leitura?

R. Mãe professora

Como o seu gosto literário mudou com o passar do tempo?

R. Não mudou tanto assim, mas não leio mais certos autores, procuro uma melhor escrita.

Como você entrou nesse universo de canais literários?

R. Na influência de outros canais e para me força a ler mais.

Como você reage quando não gosta do final do livro?

R. Fecho, fico com raiva e amaldiçoo o autor (Risos).

Com que frequência você expia a última página para saber o final?

R: Quando a curiosidade aumenta leio a última linha.

Com que frequência você compra livros?

Sempre que posso, ganho muitos de presente e recebo alguns de editoras para fazer vídeos.

Luan em resposta a “Tag” de Ana Vitorino do canal “Como respira?”

Na busca de pistas sobre esta prática cultural da atualidade e procurando compreender as publicações dos jovens, vamos percebendo que a escolha dos livros propagados na rede nem sempre é feita de forma neutra. Editoras “presenteiam” estes jovens com exemplares e com isso, de certa forma, patrocinam estes canais. Com essa voracidade com que o mercado literário tem influenciado muitos jovens na escolha do que ler, um mercado tem se expandido de modo a atender e explorar as demandas dessa geração que clama por bens simbólicos, que no caso dos livros de sucesso, um mercado de franquia de produtos como: maquiagem, perfumes, filmes e artigos diversos são lançados. Estudos de Baudrillard(1995), apontam que o cruzamento entre o aspecto mutacional e o massificador, está a mídia, que cada vez mais tem se tornado a grande anfitriã da contemporaneidade, possibilitando o advento da chamada “Sociedade de Consumo”. Essa cultura da superficialidade de tratar qualquer produto como mercado a ser consumido, aposta no caráter mutante e efêmero desses bens, para que um maior número de pessoas se tornem consumidoras em potencial. Quando este autor traz a tona o conceito de consumir, ele está se referindo a consumir não só bens e produtos, mas também ideias, atitudes e comportamentos. Em que a mídia, ao mesmo tempo que forneceu a possibilidade de novos encontros, com o suporte de som e imagem, constituindo de certa forma a democratização da informação, trouxe também uma homogeneização de valores, de padrões, de costumes e de subjetividades.

O conceito, subjetividade tem sido ponto de discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas. Estudiosos e pesquisadores como Foucault, Deleuze e mais especificamente Guattari nos oferecem pistas para entender e alargar o entendimento sobre este conceito que durante muito tempo acreditava-se que referia-se apenas as características internas, ou seja a individualidade. Mas Foucault (1984), ao criticar a dicotomia sujeito-objeto, acaba por contribuir nessa nova discussão de subjetividade, que não é tão nova assim, já que a décadas pesquisadores debruçam-se em torno desta discussão. Para Foucault (1984), a noção de sujeito foi inventada historicamente e por isso não pode ser mais escondida na razão ou na objetividade, mas num lugar que compreende que sujeito e objeto são formados e transformados mutuamente. Nesse sentido a subjetividade é vista além da individualidade. Ela é fabricada de modo a atender a esse mercado consumidor.

Por outro lado, estudos de Deleuze e Guattari (1994) apontam a “existência de processos heterogêneos no seio do assujeitamento da subjetividade”, ou seja, processos criativos que produzem um desvio, uma diferença nesse padrão que parece surgir com esse mercado capitalista do “sempre igual”. Para isso toma emprestado tal conceito com Mikhail Bakhtin que percebe a subjetividade como “polifônica” e é com base nesse conceito que Guattari fala em subjetividade enquanto “Agenciamentos Coletivos de Enunciação”, que compreendem tanto o sujeito que narra como o que faz. Com isso, a linguagem é encarada numa perspectiva dialógica, onde o mundo é permanentemente construído no diálogo que remonta inúmeras vozes, apontado para uma realidade polifônica, onde na voz do sujeito ecoam inúmeras vozes, sujeito produtor e produto de vetores de subjetivação. Desta forma, não apenas o sujeito, mas a tecnologia também se coloca como vetores de subjetivação, proporcionando “modos de subjetivação” (Jobim e Souza, 2000) que seriam linhas de fuga.



CAPA



SUMÁRIO

Segundo Miranda (2006), o conceito de linha de fuga assume grande importância para se pensar a tensão entre a subjetividade assujeitada e a subjetividade singularizada, e que apesar de todo caráter massificado e homogeneizante da cultura de massa e da sociedade de consumo, existe uma coexistência de fluxos que tendem a escapar, permitindo atravessamento de forças heterogêneas. Desta forma, não existe um aprisionamento absoluto, por mais que a realidade se apresente massificada.

Entretanto, apesar do conteúdo divulgado nas resenhas seguir um mesmo padrão. O que se pode notar é que na rede, umas se destacam mais que as outras, por conta da conexão que faz com os jovens. A linguagem utilizada para expor a opinião sobre o livro ou sobre um autor varia também pela maturidade do resenhista em questão. Por exemplo: um adolescente de catorze anos parece ter maior aproximação no diálogo com outros jovens de treze, catorze e quinze anos, pois na maioria das vezes compartilham dos mesmos gostos, vocabulário e formas de encarar a vida. Então esse pode ser um dos motivos de que a escola parece ter tantas dificuldades para incentivar a leitura. A cultura institucionalizada parece não deter de muitos métodos que propiciem essa disseminação e interesse pela literatura aos jovens, mas por outro lado as novas tecnologias através deste novos modos de subjetivação dialogam com a cultura juvenil e apresentam uma abordagem a favor da leitura e que embora atendam a um mercado de consumo de produtos e ideias, proporcionam também uma reflexão sobre diferentes tipos de textos.

Muitos canais apresentam também a preocupação com a questão da disseminação de ideias e a forma como alguns livros são retratados pela indústria cinematográfica e de consumo de bens materiais, ou seja as franquias estabelecidas através do sucesso de exemplares da literatura juvenil como “Harry Potter”, “Crepúsculo”, “Jogos Vorazes”, “A culpa das estrelas”, “Cinquenta Tons de Cinza” histórias que fizeram sucesso no mercado literário e que conquistaram a preferência de adolescente e jovens e que muitos outros produtos foram lançados para aproveitar essa disseminação da informação e atrair esses fãs para consumir os derivados deste sucesso.

Portanto, buscar compreender sobre novas práticas sociais criadas na internet de modo a atrair os jovens para o universo da literatura podem fornecer, algumas pistas para a escola sobre como incentivar a leitura dentro e fora da escola.

Considerações finais (ainda que provisórias)

Este estudo vem compreendendo que a complexidade da experiência moderna exige novos paradigmas para explicar a compreensão do tempo presente. Quanto mais complexa se torna a experiência cotidiana, tanto maior a necessidade de construir formas mais sofisticadas de investigação que levem em conta a crescente pluralidade de estilos, de comportamentos e atitude em meio a essa aceleração do tempo e das formas de se comunicar. Foucault (2007) em seu livro “As Palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências humanas” nos ensina que para falar do homem é necessário antes e sobretudo se debruçar sobre a linguagem e é isso que esta pesquisa tem procurado fazer, assistir aos vídeos, procuram dialogar com os conteúdos exibidos para buscar indícios que possam contribuir para compreendermos este fenômeno midiático que tem envolvido adolescentes e jovens a assistir, a ler e a querer comprar livros. É importante nos atentarmos de que estes jovens estão divulgando a literatura juvenil de forma intencional, mas num canal aberto da internet que para assistir tem que estar conectado e ter a predisposição para ver e conhecer o conteúdo exibido.

Para Bakhtin (2010) a língua existe e evolui historicamente e que cada época tem sua linguagem, a linguagem de seus povos, de sua cultura, de sua profissão e de suas instituições sociais. Sabiamente este autor nos conduz a enxergar que podemos nos surpreender muito com os efeitos da linguagem na modernidade. Como professora da Escola básica há mais de 20 anos, nunca imaginei que vídeos do You Tube apresentando resenhas literárias pudessem fazer tanto sucesso entre os jovens e adolescentes e percebo também, que para conhecer o quanto as novas tecnologias estão contribuindo para a formação intelectual e social de nossos jovens é preciso uma escuta sensível (BARBIER, 1992). Então, buscar compreender as práticas culturais dos jovens fora da escola se torna fundamental.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2010.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Revista da Anped, Caxambu, n. 5, set. 1992.
- BARRETO, Raquel e GUIMARAES, Glauca. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, n. 27, p. 70-76. maio/jun.2009.
- BARTHES, R. O óbvio e o obtuso: ensaios sobre a fotografia, cinema, pintura, teatro emúsica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BAUDRILLARD, Jean (1995) A sociedade de consumo. Rio de Janeiro: Elfos Editora; Lisboa: Edições 70.
- DELEUZE Gilles e GUATTARI, Félix. O anti-édipo: Capitalismo e Esquizofrenia, Lisboa, Ed. Assírio e Alvim. 1994.
- FOUCAULT, Michel . Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Ed. Graal. 1984.
- JOBIM e SOUZA, S. e (Org.). Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências docotidiano/organização. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.
- MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira; MUELLER, Suzana. Autoria Coletiva, Autoria Ontológica e Intertextualidade na Ciência: Aspectos Interdisciplinares e tecnológicos. In: IX Congresso Internacional de Humanidades. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 18 a 20 de outubro de 2006.
- NUNES, J. H. (1999). Apud. GUIMARÃES, G. A articulação da linguagem na TV. (Tese)Doutorado em Educação. UERJ, 2006.
- SOUZA, T. C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. Ciberlegenda, 2001, n. 6. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>> . Acesso em: 17 dez. 2011.



CAPA



SUMÁRIO

Por uma nova ágora

Gustavo Ricciardi F. Aguiar
gustavorfa@yahoo.com.br
Colégio Rio Branco Campinas

Lucas Kiyoharu Sanches Oda
lucaosanches@gmail.com
Colégio Rio Branco Campinas ; Universidade Federal de São Paulo-SP

Resumo: No contexto atual da educação brasileira, em raras vezes a sala de aula pode propiciar situações dialógicas para a produção de saberes, por conta de cobranças variadas relacionadas à agenda, burocracia, motivação, ideologia e currículo. A criação de espaços dialógicos além da sala de aula, nos quais temas relevantes de discussão podem ser abordados, despidos da formalidade e obrigações do cotidiano escolar, pode gerar experiências transformadoras. Nesses espaços, à moda das ágoras da antiguidade clássica, temas atuais, de fundamental importância para a sociedade e para a constituição de sujeitos, podem ser dialogizados de forma responsável, nas quais as vozes têm que assumir lugares ideológicos. Esta comunicação e artigo discutirão sobre os processos e resultados de experiências como essas desenvolvidas no Colégio Rio Branco Campinas. Nesses encontros, onde temas atuais foram discutidos, pretendeu-se apresentar pontos de vista aos alunos para uma maior contextualização dos temas a fim de que se originasse um contexto dialógico no qual os alunos iriam produzir seus discursos e assim assumissem politicamente seus lugares sociais. Serão apresentados também como os ecos desses discursos propiciaram, nas aulas posteriores, novas reflexões interdisciplinares.

Palavras-chave: dialogia; debate; ágora

Introdução

O contexto de pesquisas em educação do Brasil apresenta muitas discussões sobre o ensino público por razões mais ou menos óbvias, considerando a situação precária em que se encontra a educação financiada pelo estado. Por isso, estudos relacionadas à escola privada são mais raros, o que gera um grande ponto cego nas pesquisas sobre a educação nacional. O presente artigo, resultado de uma comunicação oral no VII Seminário Fala Outra Escola, organizado pelo Gepec da Faculdade de Educação da Unicamp, apresenta reflexões sobre algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas em uma escola particular de Campinas para a criação de um contexto efetivo de participação dialógica dos alunos no contexto escolar. A narrativa dessa experiência, vivenciada pelos autores, tem como objetivo reforçar o tipo de educação proposta por Paulo Freire:

232

A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história, de direita ou de esquerda, e sim na sua inteligência como tempo de possibilida-



CAPA



SUMÁRIO

de, necessariamente sublinham a importância da educação. Da educação que, não podendo jamais ser neutra, [...] pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele [...]. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou elas serve. Mas, porque, reconhecendo os limites da educação, formal e informal, reconheço também a sua força, assim como porque constato a possibilidade que têm os seres humanos de assumir tarefas históricas, que volto a escrever sobre certos compromissos e deveres que não podemos deixar de contrair se nossa opção é progressista. (FREIRE, 2000, p. 57s)

Em Tempos Modernos

O contexto do ensino privado no Brasil, a despeito de uma suposta crise na economia, teve um crescimento exponencial neste século. Segundo dados da pesquisa “Números do ensino privado”, realizada em 2013 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) com a colaboração da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), existem no Brasil 41.000 escolas privadas que são responsáveis pela movimentação de 64,5 milhões, isto é, 1,5% do PIB nacional. Um dos motivos do crescimento dessas instituições privadas é a redução do número de instituições públicas de ensino que de 1999 a 2012 reduziu de 217.362 para 192.676 unidades.

Embora o contexto escolar privado no Brasil apresente número promissores, isso não exime estas instituições de apresentarem também uma série de problemas quanto à educação. Nos últimos anos, por exemplo, podemos acompanhar um crescimento de mudanças de perspectivas na gestão das escolas particulares que, ao ignorarem sua especificidade enquanto empresa-instituição, tendem a considerar a escola como uma empresa mercadológica tradicional e aplicar à sua estrutura modelos empresariais e fabris que se assemelham muito a uma tendência já apontada por Saviani em 1986:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. [...] O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de “pedagogia tecnicista”. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 1986, p. 15s)



CAPA



SUMÁRIO

Essa escola tecnicista, sustentada em uma lógica avessa à escola política que destacamos com Paulo Freire, sustenta-se em uma meritocracia que premia aqueles que melhor se adequam aos testes padronizados, quer sejam os setores administrativos, pedagógicos ou mesmo os alunos. Nesse modelo de gestão escolar, sustentado na lógica empresarial, são testados e avaliados estudantes e professores, com a divulgação pública do desempenho da escola, bem como as premiações e punições derivadas desses resultados. Caso uma escola apresente resultado aquém do esperado na divulgação de dados do ENEM, por exemplo, a punição pode gerar uma reestruturação muito grande no corpo docente e nos demais cargos pedagógicos. Nesse contexto pressionado por resultados e à deriva em uma burocracia inerente a essa lógica empresarial tecnicista, o professor tem de encontrar algum momento em que consiga, finalmente, preparar uma aula para que atinja, de fato, esse objetivo maior da educação: a transcendência do agora, uma educação política que permita ao aluno assumir seu lugar no mundo.

Essa atividade, muitas vezes realizada de forma quase heroica pelos professores dentro de suas salas de aula, acabam por ficarem limitadas perante todas as cobranças burocráticas de testes, utilização de novas tecnologias, notas e avaliações que são obrigados a realizar. Por isso, por melhor que seja o contexto do professor em sala de aula nessas instituições privadas, a burocracia acaba por ser um fator limitante que, eventualmente, somado a um cansaço e desgaste daí originados, pode gerar um ensino sem nenhum comprometimento político, baseado apenas em conteúdo e tecnicismo.

Para escapar dessas amarras kafkianas que acabam por limitar o trabalho docente, novas estratégias são necessárias para romper com essa lógica meritocrática e com as avaliações: uma estratégia que permita ao aluno e ao professor uma nova lógica de educação, uma educação pelo argumento em que o aluno não é tratado a título de coisa, mas a título de ser humano que fala, sente, pensa e que deve atuar em seu mundo. Uma nova lógica dialógica, na perspectiva bakhtiniana, que insira o aluno como agente na cadeia infinita de discursos, para que possa de forma ativa polemizar ou concordar com os discursos que antecederam e constituem.

Uma nova Ágora

Para criar um espaço que possibilitasse a materialização desse contexto dialógico, foi imaginada uma atividade que pudesse colocar os discursos em confronto sem nenhum tipo de cobrança, de forma livre e democrática. Por isso, foi resgatada da Grécia clássica a ideia de um espaço público de discussões: a ágora, considerada aqui como

uma espécie de praça pública e comercial onde originariamente se realizavam as assembleias do povo [...]. Ela constitui um espaço de mediação cultural intensamente político, uma espécie de parlamento, no sentido de ser um poder normatizador. No entanto, é o espaço da ágora que mais simboliza o espaço da mediação cultural e nela se constituiu um espaço físico onde se condensava toda a energia e ação de uma coletividade. Ela atraía todos os campos da cultura e do comportamento: política, comércio, administração, comunicação, informação, cultos, ritos religiosos, afetividade, artes em geral, intriga, retórica, ociosidade, educação etc. (CORTEZ, 2007, p. 149)

Após idealizar essa atividade onde estaríamos mais sensíveis às reações e opiniões do corpo discente e

docente, batalhamos para definir elementos concretos e necessários para a realização da mesma: datas disponíveis, espaço físico, divulgação, temas a serem debatidos.

Por não se tratar de uma atividade tradicional e incorporada ao calendário escolar, o passo fundamental foi conseguir uma data viável para todos em meio a tantos compromissos e atividades já existentes. Como nossa intenção era envolver apenas os interessados, optamos pelo contra período das atividades obrigatórias, alimentando a esperança de que essa escolha serviria de combustível motivacional aos interessados. A primeira decisão seria ocupar um dos espaços disponíveis. A presença maciça, não apenas de alunos, mas de professores ouvintes, revelou de imediato o interesse por espaços públicos (embora em uma instituição privada) e reais de discussão.

Optamos, no momento de divulgação, por não detalhar minuciosamente aos participantes a descrição das atividades, por uma questão prática (escassez de tempo nas reuniões pedagógicas), mas também estratégica (garantir aos alunos e professores liberdade de posicionamento e reação). Acreditávamos ser esta a melhor via para nos livrar dos formatos pré-concebidos, os quais podem até surpreender pela aparência de organização, mas empobreceriam o momento ao impedir diferentes conexões, funcionando assim como uma possível “camisa de força”.

Os temas escolhidos para a problematização vinculavam-se às grandes questões internacionais do período: “Transição energética”, “ISIS”, “Síria”, “Ucrânia”, “Aviação Civil”, “Eleições”, “Venezuela”, “Planos Econômicos”, “MST” e “Crise Hídrica”. Um professor encarregou-se de apresentar brevemente tais temas, utilizando-se de materiais jornalísticos, tais como manchetes, capas de revistas, charges e gráficos de divulgação. Os demais docentes envolvidos voluntariamente escolheram temas para tecer discussões, buscando desta forma estimular todos os ouvintes a participar.

A execução da atividade mostrou alguns problemas de ordem prática. O primeiro e talvez mais grave tenha sido a dificuldade com o tempo planejado para a atividade: os noventa minutos mostraram-se insuficientes. Mesmo tratando-se de uma comunidade composta em sua maioria por adolescentes que dependem dos pais para transportarem-se, extrapolamos o tempo em cerca de sessenta minutos e praticamente ninguém se retirou. Um pequeno grupo manteve-se em discussão no local por mais cerca de vinte minutos e, de imediato, nos solicitaram mais espaços como aquele.

Uma segunda dificuldade, nitidamente percebida durante a execução, foi o excesso de temas escolhidos. Percebemos que apresentar os temas e os principais eventos de maneira didática era necessário caso quiséssemos uma maior interação. Todos eles, embora tivessem sido amplamente divulgados ao longo do ano, eram conhecidos apenas de maneira muito superficial. Perceber isso no semblante dos alunos trouxe-nos um retorno riquíssimo: a quantidade de informações que recebem pela internet, aulas, televisão e demais veículos é tão grande e intensa que eles não são capazes de selecioná-las, muito menos de digerir-las e de posicionarem-se a respeito.

Ao arriscar um novo formato, descortinou-se a nós também esta realidade: o que não está no currículo é sumariamente desprezado por alunos e até mesmo docentes. Todos lutam contra o relógio a fim de cumprirem seus horários e tarefas, e os currículos continuam engordando ano a ano, como se esta fosse a solução para os currículos. Os vestibulares atemorizam os alunos e professores exigindo, além dos elementos tradicionais, itens genéricos apresentados como “atualidades”. Neste oceano de temas e exigências, a posição mais comum tem sido o imobilismo perante assuntos complexos. Tornamo-nos prisioneiros dos eventos banais recém ocorridos. Este “presentismo”, para retomar um conceito de Zygmunt Bauman lança-nos no cativeiro do imediato, de onde é impossível sair, e por onde qualquer atuação sobre o real é impossível.



A proposta, a despeito dos entraves encontrados, estimulou toda a comunidade a discutir os temas, atividade que se estendeu por semanas a fio. Aulas de história, geografia e redação se tornaram espaços contemplados com perguntas e comentários formulados a partir de novas pesquisas realizadas e informações colhidas sobre os temas. Sabemos que a motivação, sobretudo para um grupo de adolescentes, talvez seja a o mais importante combustível do aprendizado. Esta sede pelo saber estimulou relações complexas entre diferentes temas, inter-relacionou conhecimentos até então apresentados em “disciplinas estanques”, e este talvez tenha sido esse nosso grande trunfo. Os alunos sentiram-se prestigiados ao terem espaço para indagarem professores de literatura, história, geografia, filosofia e sociologia sobre as relações internacionais dos países, ou mesmo debaterem com seus professores de inglês sobre a dominação cultural e simbólica que sofremos por parte dos ingleses e americanos ao longo da história.

Uma das grandes surpresas durante a execução foi perceber a formação e espaços férteis para o desenvolvimento de ideias nem mesmo sonhadas durante o planejamento. A discussão de assuntos relacionadas à tolerância política e social, bem como à valorização da democracia, em seus aspectos fundamentais, enriqueceram toda a vivência. Neste caso, entretanto, a postura dos professores ao divergirem sobre diferentes temas, bem como a humildade diante de informações até então desconhecidas, despiu-os diante dos alunos do “manto de sabedoria” e onipotência da sala de aula, revelando a infinitude do saber e a importância de manter-se sempre em posição de aprendizado.

Acreditamos, ao longo destas semanas, ter estimulado o desenvolvimento não apenas de um espaço, mas também de uma postura de diálogo, inspirados pelas antigas ágoras gregas, onde era possível ouvir opiniões adversas, posicionar-se e buscar soluções práticas para a cidade. Enfim, onde o debate era possível, como propôs Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo. (BAKHTIN, 2002, p. 123)

Uma outra Ágora

A segunda atividade partiu de um convite da coordenação pedagógica, entusiasmada com a primeira experiência, o que facilitou o processo de organização e divulgação. O tema, desta vez, restringiu-se a único assunto, o atentado ao periódico Charlie Hebdo na cidade de Paris. A escolha, no entanto, mostrou-se bastante fértil em relação à diversidade de discussões e as possibilidades de abordagem multiplicaram-se rapidamente: islamismo, fundamentalismo religioso, violência policial, imigração, política europeia, arte, humor, ética, entre outros.

O tema gerador empolgou-nos ao permitir tantas discussões, mas, ao mesmo tempo, gerou entre todos o temor de reproduzir aquilo que se mostrava como o grande erro (proposital ou não) da mídia internacional, a saber, uma abordagem rasa e superficial dos eventos, onde os espectadores, incapazes de interagir e promover o diálogo com os veículos da informação, meramente reproduzem dogmas e preconceitos em busca de soluções rápidas e de generalizações absolutas. Muitas vezes sensibilizados com a violência no ocorrido, mas sem compreender mi-

nimamente o complexo jogo em desenvolvimento, muitos buscaram um rápido posicionamento e colocaram-se em apoio à campanha *Je suis Charlie*, sem nem mesmo saber o significado da frase. A campanha contou não apenas com a participação de celebridades e representantes de governos, mas também de pessoas comuns, as quais tomaram as ruas de Paris e inundaram as páginas das redes sociais. Nossa estratégia foi alertar os participantes deste risco e, ao mesmo tempo, exploramos uma charge cuja inscrição lembrava-nos o tempo todo deste fio condutor. Nela, um jovem ajoelhado segurava uma caveira e indagava-se: “*Je suis or not Je suis?*”. Não criticamos aqui o apoio à campanha, criticamos a postura de adesão à campanha desprovida de reflexões e entendimentos prévios.

Além do grupo tradicional de professores, recebemos a visita de uma jovem francesa, criada nos arredores de Paris e atualmente professora de francês no Brasil. Sua fala, cuidadosamente preparada em português, enriqueceu as possibilidades de diálogo ao viabilizar um ponto de vista inédito em relação à revista Charlie Hebdo e à forma como esta era visto até o momento do atentado. Não nos preocupamos em sistematizar conclusões ou garantir uma sequência precisa dos comentários. Nossa intervenção visava garantir a participação de um maior número de pessoas na discussão, respeitando a sequência dos que pediam a palavra e estimulando a difícil tarefa de ouvir.

Uma manifestação espontânea por parte dos alunos surpreendeu-nos de maneira muito especial. Como a primeira parte da atividade, cerca de sessenta minutos, estava reservada para a fala de professores a partir de temas que eles mesmos escolheram, os alunos foram meros espectadores. Ao final, quando abrimos para perguntas, o que se viu foi mais uma sequência de comentários e exposições. Eles sentiram-se valorizados e respeitados, ao mesmo tempo que puderam dividir angústias e levantar novas questões. A cada fala, mesmo que discordando da anterior, percebíamos a preocupação crescente com a condenação dos atos violentos e a necessidade de construção de espaços democráticos e tolerantes.

Ao final, propusemos mais uma vez o questionamento a respeito da campanha *Je suis Charlie*, bem como um convite de reflexão individual a respeito do rápido posicionamento exigidos no mundo virtual. A imagem de engajamento e criticidade construídas nas redes sociais parece-nos comprometida efetivamente com a construção de simulacros, e não uma busca por ações concretas e um engajamento efetivo. Como ‘sou visto pelos outros’ parece ser mais importante do que quem de fato, eu sou. Essa armadilha tem não apenas reduzido a interação e o dialogismo, mas transformado o outro num objeto a ser julgado e, talvez aprovado (recebendo uma ‘curtida’ ou um compartilhamento).

O momento de avaliação da atividade, ocorrido de maneira informal durante os intervalos e pelos corredores do colégio, apesar de fragmentado, foi extremamente importante. Em geral, percebemos um grande desejo de interação durante o evento, e mais uma vez a iniciativa foi valorizada. A ideia de um fio condutor da discussão a partir de subtemas pré-estabelecidos dentro da temática maior foi avaliada como positiva na medida em que garantiu a abertura do leque e levou-nos a uma visualização mais ampla das questões envolvidas.

O tempo revelou-se, novamente, nossa maior dificuldade. Percebemos ser impossível determinar com exatidão quantos minutos seriam necessários e se haveria ou não o desejo pela participação. Por tratar-se, entretanto, de uma atividade divulgada no site do colégio, e sobre a qual um nível de organização mínima deveria ser erguido, era impossível não estabelecer limites. O debate ganhou forma e a segunda parte, para a qual estavam previstos sessenta minutos, acabou extrapolando cento e vinte minutos. Para nossa surpresa, praticamente ninguém se retirou do ambiente e muitos manifestaram o desejo de continuar a discussão.



CAPA



SUMÁRIO

Para além da Ágora

O terceiro debate originou-se de uma discussão que já estava acontecendo espontaneamente em todo o colégio, dentro e fora das salas de aula, bem como em todo o Brasil: a votação na Câmara dos deputados da PEC 171/93 que propunha a redução da maioria penal de 18 anos para 16. Esta discussão, que afetava diretamente aos adolescentes do ensino médio, levou o novo debate a uma complexidade maior, que demandava uma estrutura mais organizada. Para tanto, a partir de contatos de professores e alunos, participaram dessa ágora um professor, que introduziria o assunto a partir da perspectiva foucaultiana; uma psicopedagoga, que falaria do desenvolvimento cognitivo humano; dois professores debatedores, uma socióloga e dois juizes. Mais do que nos debates anteriores, o espaço de discussão lotou com a presença dos alunos, professores e também de ex-alunos do colégio. As cadeiras faltaram e grande parte teve de ocupar os lugares vazios no chão.

Esperava-se uma apresentação inicial do professor e da psicopedagoga para que o debate se iniciasse. No entanto, um imprevisto forçou a uma reestruturação do cronograma: os juizes convidados teriam de se ausentar antes do horário previsto e, por isso, deveriam ser os primeiros a falar e teriam um tempo muito reduzido para perguntas. Essa adversidade nos preocupava, pois poderia desconstruir todo um trabalho que vínhamos fazendo com o projeto.

Após a introdução sobre prisões e infância apresentada por um professor, o primeiro juiz começou a sua explanação. Em sua fala, podia-se reconhecer um posicionamento bem claro: seu voto favorável à redução devia-se à necessidade legal dos juizes de terem mais um instrumento para conseguirem chegar a um veredicto. No entanto, um inconveniente se registrou em sua fala: a ausência de argumentos detalhados e bem organizados que defendessem seu ponto de vista. Ao falar para adolescentes, esperava encontrar pessoas que ouviriam, aceitariam e concordariam com seu ponto de vista em se considerando o caráter perlocutório e performativo de sua fala: ele era um juiz, logo, sua palavra era ordem. Ao considerar isso, inevitavelmente, acabava por se posicionar de uma maneira avessa à dimensão dialógica da linguagem: os alunos e todo auditório eram considerados a título de coisa que ouve e obedece. No entanto algo já estava diferente nesses alunos, e o juiz mal percebia que o caráter perlocutório de sua fala não teria sucesso ali, fora dos limites do tribunal.

Ao findar sua fala, o primeiro juiz abriu para as questões dos alunos que, de forma quase irresponsável – ainda mais se já tivesse sido aprovada definitivamente a redução da maioria penal – esqueceram a situação na qual se inseriam e a autoridade com a qual dialogavam e começaram a questionar o juiz desconstruindo seus argumentos de uma forma bem técnica, destacando o reducionismo que este tinha utilizado ao escolher exemplos muito radicais e específicos para justificar seu ponto de vista. O convidado, perante tal atrevimento da plateia, curiosamente, não conseguiu revestir seus argumentos de maior validade e acabou por encerrar a discussão. Perspectiva parecida se deu com o segundo juiz, embora este apresentasse dados mais comprováveis que justificavam seu ponto de vista, dessa vez contrário à redução. Somente após a ausência dos juizes é que a psicopedagoga pôde apresentar sua fala, seguida da socióloga que listou dezenas de dados, retirados de diversas fontes confiáveis, contrários à redução. A mesma estratégia foi utilizada pelo professor que a seguiu. Dessa forma, os alunos se sentiram novamente na situação dialógica que tanto lhes agradava, respeitados pelos interlocutores que não pretendiam apenas ensinar de forma monológica: os alunos perceberam que não tinham ali uma aula, eram agentes do discurso e exigiam argumentos válidos que os convencessem, afinal não pareciam não aceitar mais ideias prontas.

No final da atividade, o que mais se destacou não foi tanto a discussão em si, mas a situação de enfrentamento perante uma autoridade, enfrentamento que reflete muito mais do que um atrevimento juvenil.

Respostas, respeito

Cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – parte da contínua realização de atos. Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença na minha consciência real – a consciência de um ser humano perfeitamente determinado – em um tempo particular e em circunstância particulares, isto é, toda a historicidade concreta de sua realização – ambos os momentos (momento do conteúdo-sentido e o momento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável. (BAKHTIN, s/d, p. 21)

Se a vida dos homens é a sucessão de atos únicos e irrepetíveis, conforme propõe Bakhtin, todos eles envolvem dois mundos: o da vida e da cultura. Essa mesma vida é, por si, única e irrepetível e todos os atos que a compõem, devem ser considerados em sua completude: porque toda ação ou ato é uma ação ou ato responsável. Aqui um problema de tradução se coloca: responsabilidade pode ser também traduzida por respondibilidade, enfatizando assim o radical da palavra que vem de responder. Assim, podemos dizer que todo ato ou ação é sustentado na respondibilidade, na resposta a alguma coisa, algo ou alguém; e também é resposta e pergunta para futuros novos atos na cadeia infinita das ações.

A análise da vida, se limitada aos limites da cultura, do mundo teórico, não pode ser responsável. O mundo da cultura é sustentado em uma abstração que necessita de uma não-existência de sujeitos. Todos idênticos: um todo significativo que representa uma categoria: homem. O ser da vida é muito mais complexo que o ser da cultura, mas se torna irrelevante justamente porque sua grande diferença não pode ser determinada racionalmente através de conceitos universais.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 2000, p. 403)



CAPA



SUMÁRIO

No entanto, um mundo que se limite à vida, à experiência única e irrepetível, é um mundo onde não há noção do porvir, mas somente do agora. A possibilidade de convergência entre esses dois mundos se dá através da responsabilidade.

O mundo da cultura criou para si, como conceito, um sujeito teórico, a priori, que dá conta dos homens da realidade. Limitar os homens a essa visão é privá-los de liberdade, de um outro futuro. Bakhtin cita uma característica da “filosofia da vida contemporânea”, que é a estetização da vida: contemplar o outro como modelo. Mas não o outro que é um sujeito teórico, abstrato, mas um outro em comunhão com a realidade: um outro real em essência. É dessa contemplação que se deriva a identificação e a projeção do porvir.

Se os homens fossem personagens, seria possível, através do autor, da cultura, termos noção de toda sua completude, de seu acabamento estético. Seria possível olhar do lado de fora dele e objetivar sua vida, transformada em abstração analisada. Mas com homens do mundo real, que existem, sentem e vivem, não podemos ter a noção de seu acabamento e nem objetivarmos toda essa vida: o homem está sempre incompleto porque sempre em transformação. E mais, não há autores que justifiquem seus atos ou ações: todo homem é fadado a ser o eterno responsável por seus próprios atos, isto é: todo homem tem que responder por seus atos.

Mas como entrarmos de fato nesse ato, considerando a experiência e a cultura que nele existem? Através da responsabilidade. Todo ato pressupõe uma resposta a um outro sujeito e de um outro terceiro sujeito¹: sujeitos que estão fora dos limites da vida do homem único, sujeitos exotópicos.

Todo ato que pratico em minha unicidade depende necessariamente de um outro para o qual respondo, pelo qual me realizo, pelo qual me vejo fora de mim.

Minha unicidade, como necessariamente não coincidente com nada que não seja eu, sempre possibilita minha própria ação única e insubstituível com relação a tudo que não seja eu. Que eu, do meu lugar único no Ser, simplesmente veja e conheça um outro, que eu não o esqueça, que para mim, também, ele exista – isso é algo que apenas eu posso fazer por ele no dado momento em todo o Ser: esta é a ação que faz o ser dele mais completo, a ação que é absolutamente proveitosa e nova, e que só é possível por mim (...) – onde eu assumo a responsabilidade pela minha própria unicidade, pelo meu próprio ser. (BAKHTIN, s/d, p. 59s)

Assim, para eu ser o que sou, é necessário o outro, aquele que me olha de fora de mim e me dá a noção de minha incompletude. Esse outro, por sua vez, também conta com meu olhar exotópico que dá a ele a noção de sua incompletude e do seu porvir. Assim, é respondendo ao outro que realizo meus atos: ao outro que me dá a visão do mundo da cultura e da vida. E a mim, sujeito inacabado, cabe uma busca pela estetização de minha vida ancorada também no outro: eu tento meu acabamento na contemplação do outro, pela visão do que considero como meu acabamento. Sempre há uma resposta, qual uma trabalhosa tapeçaria em que os fios dependem um do outro para construir o acabamento estético que só pode ser vislumbrado no todo, na completude.

Os alunos, como sujeitos inacabados, não queriam mais ser tratados como coisa muda, com essa ausência de

1 - Todo ato meu que pratico como resposta ao outro pressupõe também a resposta de outro, e esse outro pode ser o mesmo que me suscitou a responder, visto que é ele mais a minha resposta, é ele em transformação.

respeito/resposta que infelizmente é a base de grande parte das situações de ensino, do mais básico à academia. A sua postura perante o juiz representava uma postura que exigia uma resposta à altura de seus questionamentos. Não queriam mais alguém que lhes desse um acabamento dizendo quem eram ou como deveriam ser. Sem saber, assumiam-se ali como inacabados, como sujeitos em constante transformação, aquela transformação-transgressão proposta por Paulo Freire, que nos leva a um mundo mais justo, com menos sofrimentos e desigualdades.

E não foram apenas os alunos que perceberam essa outra possibilidade de ensino: os professores também perceberam que é possível ir além da burocracia, do cansaço e do comodismo. É possível respeitar o outro, o aluno, com uma tarefa simples, mas que abre portas ao desconhecido. É possível o professor dar voz ao outro, ao aluno, e arriscar-se a perceber que ele também não está pronto, ele também, sem querer, aprende.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. ou VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Para uma Filosofia do Ato. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto para uso didático e acadêmico, s/d.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CORTEZ, Glauco. “Ágora e a mídia moderna: espaços de comunicação e jornalismo na Antiguidade”. In: Estudos de Jornalismo e Mídia, V. 1, Nº. 1. Florianópolis: Editora, p. 306-319, 2007.

FGV, FENEP. Números do ensino privado. Disponível em <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Numeros-do-ensino-privado-20131.pdf>. Acesso em 24 jul. 2015.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000



CAPA



SUMÁRIO

Arte em movimento: o relato de uma experiência

Carine de Mendonça Alves¹
saluca@uol.com.br
Prefeitura Municipal de São Paulo

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma Escola Pública da cidade de São Paulo, que desde 2011 desenvolve com os alunos do ensino fundamental II, no horário do contraturno escolar, o projeto Arte em Movimento. Desde o primeiro ano de implantação, o projeto desenvolve-se com o foco em dois principais objetivos: o protagonismo estudantil e a experiência com a criação em artes cênicas. Ao longo do ano os alunos vivenciam aulas de dança contemporânea com um trabalho de consciência corporal fundamentado na educação somática, jogos teatrais, elementos da linguagem circense como acrobacias, malabares, clown e também exercícios de voz. Todas as aulas são propostas como vivências com uma estrutura básica, um aquecimento para promover prontidão, no desenvolvimento da aula experimentações com as diferentes linguagens cênicas e ao final da aula um momento de criação a partir dos exercícios propostos, onde o aluno é estimulado a criar e compor cenas. O trabalho é desenvolvido ao longo de um ano e todo o planejamento é feito a partir de uma estrutura trimestral, no primeiro trimestre o foco do trabalho é o corpo e o espaço, no segundo é o corpo na relação com o outro, e no terceiro trabalhar a expressividade do aluno a partir das escolhas que eles fazem a fim de produzir a peça teatral que encerra o trabalho do ano. Até hoje foram produzidas três peças teatrais: 'Sonhos' em 2011, tratava das histórias das famílias dos alunos, 'Eu' em 2012, trazia para a cena a personalidade de cada aluno e 'Não era uma vez' em 2013, recontava alguns famosos contos de fadas. Os alunos se tornam colaboradores no processo de criação coletiva e a professora então se torna diretora do processo criativo dos alunos.

Palavras chave: protagonismo; artes cênicas; escola.

Introdução

Formei-me em Dança e Movimento em 2007, e desde o início da graduação já lecionava. Comecei minha carreira como bailarina clássica e professora de ballet. Quando passei pela graduação em Dança, ganhei uma outra perspectiva do trabalho com o ensino da dança em escolas. A partir de então comecei a dar aulas em escolas de educação infantil e em ONG's com o projeto que chamei naquele momento de Corpo e Movimento. Meu objetivo era fazer um trabalho com a dança, o corpo sensível e o movimento expressivo dentro do contexto escolar. Por esse motivo não nomeei minha aula de 'Dança', pois dessa forma eu reduziria muito o número de alunos interessados, o que dificultaria o desenvolvimento da proposta, pois como relata Isabel A. Marques (2003), o ensino da dança dentro do contexto escolar é carregado de pré-conceitos sobre o que é a dança e quem dança dentro da escola, por isso infelizmente mudei o nome, e assim comecei a desenvolver minha proposta.

1 - Professora de Artes – Ensino Fundamental II e Médio

De 2007 a 2009 passei por uma experiência muito significativa e determinante na minha trajetória. Trabalhei como arte educadora de corpo na implantação do projeto Fábricas de Cultura, da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, e lá durante esses dois anos, passei por uma formação continuada que nos proporcionou conhecer as quatro linguagens cênicas (assim denominadas no projeto), o teatro, a dança, o circo e a música. Tive aulas dessas quatro linguagens ao longo desses dois anos, experimentei e vivenciei as propostas trazidas por profissionais extremamente competentes de cada uma das áreas citadas. Durante esse processo de formação complementar de artista, também tivemos uma formação para trabalhar com as quatro linguagens artísticas conjuntamente. Foi a partir desse momento que meu olhar para o ensino da dança e das linguagens artísticas mudou completamente.

A partir de então passei a trabalhar não somente com a dança, mas também com o teatro, a música e o circo, busquei outras experiências através de cursos e oficinas para me instrumentalizar melhor, com o objetivo de refinar cada vez mais meu trabalho como professora.

Concomitantemente com esse processo, me especializei em psicomotricidade e lecionei em outras escolas e ONG's. Em 2008 assumi o cargo como professora de Artes do Estado de São Paulo em escolas de ensino médio e em 2010 assumi o cargo como professora de Artes, do ensino fundamental II, da Prefeitura de São Paulo.

Foi nessa escola da prefeitura de São Paulo, na qual assumi meu cargo, que observei a carência que havia de propostas extracurriculares tanto dentro da escola, quanto na comunidade do entorno escolar. Não somente uma falta de propostas e atividades extracurriculares, como também a falta de propostas com as artes em geral. Diante dessa observação, no ano de 2011 fiz à escola uma proposta de usar minhas horas de atividades (horas em que o professor não está com alunos) para desenvolver um projeto onde os alunos interessados pudessem vir à escola fora do horário de aula para participar de atividades artísticas.

Foi quando surgiu o projeto Arte em Movimento, que se propõe não apenas a trabalhar com a dança, mas também com teatro, música e circo. Dessa forma abrimos o projeto e demos início às aulas em Maio de 2011. Cabe ressaltar que nesse ano o projeto foi desenvolvido como algo totalmente independente, e só foi possível pois a coordenação pedagógica junto à gestão me concederam o espaço e me deram o respaldo necessário para viabilizar o projeto (SILVA, K.P.G. e SOUSA, M. 2013). Em 2011 ainda não havia sido instituída por completo a política que ampliação da carga horária dos alunos na escola. O que veio acontecer em 2012, e a partir de então o projeto se torna oficial, regulamentado pela portaria nº 2750/11 SME, foi quando passamos a ter o projeto compondo a jornada de horas de trabalho extra do professor, e também a jornada de horas dos alunos que foi efetivamente ampliada.

O nome do projeto e seus fundamentos

O nome Arte em Movimento surgiu de um desejo de trabalhar com diferentes linguagens artísticas tendo como princípio fundamental o corpo em movimento. Para isso, as linguagens artísticas adotadas são as das artes cênicas. O movimento é o princípio fundamental do trabalho. Nesse momento houve a criação de um logotipo para o projeto (veja imagem em anexo), para tentar traduzir numa imagem o que o projeto poderia ser para seus alunos.

Para Eisner (apud ALMEIDA, 2001, p.14) as crianças ao realizarem atividades artísticas desenvolvem a capacidade de simbolizar, desenvolvem também autonomia e auto-estima, tornam-se capazes de expressar idéias e sentimentos, e entender a arte como um certo saber e uma forma de interpretar o mundo.



CAPA



SUMÁRIO

Considerando que as principais relações simbólicas dos jovens são expressas nas horas de lazer e diversão, e se traduzem nas festas, bailes, baladas, onde a música e a dança são uma forma de expressão marcante desse indivíduo, esse projeto se faz presente para aproveitar essas manifestações e que, a partir delas, o jovem possa se reconhecer e ampliar suas relações com o mundo.

Com o propósito de reforçar a identidade, o pertencimento e a sua auto-estima, o corpo é eleito como esse universo de referência, construindo a partir dele vivências baseadas em dois eixos: o corpo físico, e o cultural, ambos pensados e compostos de forma intrínseca. O principal ponto de partida é a compreensão do corpo – físico e cultural – como o elemento constituinte das relações internas, em que cada um se percebe e interage sensorialmente consigo próprio e com o espaço em que vive.

Após esse reconhecimento, amplia-se a consciência desse corpo para com os outros corpos, observando como são construídas as relações entre “o eu” e “o outro”. Só a partir dessa vivência o jovem começa a reconhecer a sua própria expressividade, observando os traços que os diferenciam dos outros corpos e aqueles que lhe são semelhantes.

Para que essa vivência possa construir a consciência desse corpo, as artes do espetáculo formam a base do projeto, que são: o teatro, a dança, a música e o circo. Já os elementos do corpo cultural se organizam da mesma forma e se estabelecem a partir da memória da pele, buscando em cicatrizes por exemplo, o princípio desse corpo e de tudo que nele reside – do gesto a maneira de caminhar – e nos signos e significados adotados por roupas, tatuagens, piercings, adornos e tudo o que se tribaliza e diferencia os indivíduos.

O projeto se fundamenta na ideia de proporcionar ao adolescente maior conhecimento de si, e uma melhora na autoestima, assim sendo, dar-lhe ferramentas expressivas para que ele saiba lidar com seu próprio corpo, nas mais diversas situações de sua vida, para que ele possa através do trabalho artístico corporal tornar-se um cidadão mais consciente, mais atento, mais respeitado e respeitoso, pois quando se conhece melhor, conhece também tudo aquilo que o cerca.

Durante o processo são trabalhadas aulas de dança e das artes cênicas como um todo, numa mescla de linguagens de modo que o jovem se sente atraído por estar naquele espaço, e busque estar no projeto.

A mostra do resultado final faz parte do trabalho com a autoestima e a responsabilidade, onde ele verá seu esforço reconhecido e valorizado, mostrado ao público em geral, ele será confrontado com situações que exigirão dele uma postura corporal diferente daquela do cotidiano e uma prontidão para estar em cena. Aqui entendemos a mostra como um pequeno espetáculo, e o espetáculo como metáfora da vida, que nos possibilita pensar a organização da sociedade de forma metafórica e ao mesmo tempo concreta, pois para além da criação artística, esse processo envolve um alto grau de organização e comprometimento de todos.

O objetivo é proporcioná-los a experiência artística através do conhecimento do próprio corpo, trazendo um reconhecimento de si mesmos e uma ressignificação do espaço escolar.

A proposta é que os alunos sejam reconhecidos em suas criações e trabalho. Assim sendo esses iniciantes cidadãos sentem-se mais próximos ao seu entorno através do seu público e do seu trabalho. Além das aulas técnicas, o projeto prevê um espaço para livre conversa e debates, aonde cada jovem trará um pouco de suas experiências de vida, e elas serão sempre matéria prima para a montagem do resultado final, num processo que começa desde o primeiro dia de aula.

Ao final do processo espera-se que o jovem tenha se envolvido com o projeto das vivências em Arte em Movimento, vendo no espaço da escola um espaço para além da sala de aula. Um espaço para criação e convivência, e acima de tudo um espaço de cultura.

A principal meta do trabalho é produzir uma apresentação como resultado final de todo o processo. A experiência da montagem e a participação no produto final que chamaremos de espetáculo é a forma mais completa de compreender todos os conceitos vistos ao longo do projeto, quando cada jovem pode colocar em prática o que aprendeu por meio da experiência de criar em conjunto e observando as necessidades de concentração, foco, disciplina, trabalho em grupo, ou seja, tudo que o aprendizado em artes cênicas exige e que ele poderá então transpor para sua vida e sua realidade.

Dentro dessa perspectiva o trabalho é pensado e estruturado em “módulos” trimestrais. Mas deve-se pensar em módulos aqui não como alguma coisa separada e dividida, nessa proposta os módulos são complementares uns aos outros e são sequenciais. Dessa maneira, as experiências vividas no primeiro trimestre são pré-requisitos para os segundo trimestre e assim por diante.

O primeiro trimestre parte de um princípio básico do trabalho na educação somática, que é conhecer o próprio corpo (STRAZZACAPPA, 2012) para desenvolver uma consciência corporal, esse conhecimento do próprio corpo se dá através de exercícios de sensibilização e de aulas de anatomia para conhecer a estrutura do corpo e como ela se movimenta.

Esse primeiro momento do trabalho é fundamental para trazer o aluno cada vez mais próximo dessa proposta de trabalho e conhecer-se e situar-se no espaço são etapas fundamentais do processo (VIANNA, 2005). A primeira linguagem que apresento para os alunos é a Dança, a linguagem do movimento expressivo, e a partir dela damos início ao trabalho. Durante os três trimestres o que irá nortear o trabalho será sempre o corpo em movimento, e a partir disso os alunos experimentam as outras linguagens.

No segundo trimestre, quando o tema de trabalho é o corpo na relação com o outro, entram os jogos teatrais, que fazem emergir uma energia do coletivo, nesse processo junto com o outro a consciência de si se faz através de uma confrontação contínua com o outro (SPOLIN, 2008).

Ainda no segundo trimestre inicia-se algumas aulas de acrobacias circenses de solo, que consistem num trabalho de corpo que envolve contato físico, domínio do movimento, respeito com o outro e confiança. Nesse momento os alunos são colocados em situações onde devem se relacionar com os colegas e assim entender e resolver as propostas dadas.

No terceiro trimestre o trabalho consiste em estimular nos alunos a criação, nesse momento a partir de suas relações os alunos ampliam sua capacidade de compreender, ordenar, configurar e significar, assim surge o ato criador que dá forma a algo novo a partir das conexões e experiências que o pensamento do indivíduo faz (OSTROWER, 2007).

As aulas do terceiro trimestre consistem em retomar a consciência corporal, as aulas de dança e expressividade, os jogos teatrais, as acrobacias e propor aos alunos situações onde eles sejam estimulados a criar cenas com a linguagem que eles mais se identificaram ao longo do curso. Para esse processo, surgem muitas rodas de conversa onde o universo dos alunos vêm a tona, suas vidas, famílias, o local onde moram, suas histórias, seus gostos, preferências, etc. Surgem também livros que gostam de ler, eles trazem as histórias para dividir, filmes preferidos entre outros assuntos. Nessa proposta os alunos são levados a uma experiência do assumir-se como ser



social e histórico, ser pensante, transformador e criador. A questão da identidade cultural é trazida para o grupo e as demais experiências vividas nas ruas, praças, sala de aula, pátios e recreios, ou seja, seus cotidianos, são cheios de significação (FREIRE, 2011) e nesse momento com o teatro o aluno passa então a ressignificar esses momentos e se posicionar como sujeito da ação, ganhando sua autonomia no processo de aprendizagem.

Todas as cenas e propostas trazidas e construídas pelas alunos é então dirigida para criar um fio condutor, uma linha narrativa a fim de se transformar em uma peça teatral. Ao final do processo os alunos são os protagonistas da peça, de todas as escolhas feitas e da história contada no palco. Os alunos trabalham na confecção e criação de figurinos, objetos cênicos e cenários, e também são eles que organizam e operam todos esses elementos no dia da apresentação, do começo ao fim o trabalho, tudo fica na mão dos alunos. Para isso há um processo de ensaios bastante intenso, que exige comprometimento e responsabilidade dos alunos, pois uma boa apresentação depende de todos realizarem bons ensaios.

Para encerrar e completar a experiência artística, a peça normalmente é exibida fora da escola em outros espaços como CEU'S da Prefeitura de São Paulo e em teatros também. Apresentar-se em outros espaços teatrais proporciona aos alunos uma experiência completa com as artes do palco, onde ele vive as expectativas dos bastidores e todo o trabalho que é preciso ser feito para que se concretize o momento em que a obra de arte acontece.

Os espetáculos criados até hoje

Temos ao longo desses anos de trabalho com o projeto três peças construídas pelos alunos. Em 2011, os processos de criação nos levaram à descoberta da história de vida das famílias dos alunos. Eles contaram suas histórias e observaram que a maioria são de famílias cujo os pais ou avós migraram da região nordeste do país para São Paulo em busca de melhores condições de vida e trabalho. As histórias foram sendo contadas até que uma fala se tornou recorrente dos discursos dos alunos, era a palavra 'sonho'. Cada um contou quais os sonhos que suas famílias tinham com relação à vida e ao futuro de seus filhos. O nome da peça então tornou-se "Sonhos". Naquele ano os alunos se interessaram fortemente pelo trabalho com a dança contemporânea, sendo esta a linguagem escolhida para construir o espetáculo que iniciava com a projeção das imagens dos vídeos dos alunos fazendo seus depoimentos sobre os sonhos de suas famílias. A partir daí toda a narrativa do espetáculo foi criada a fim de mostrar essa trajetória de migração comum às famílias, através da dança contemporânea e de um estudo do gestual de seus familiares feito pelos alunos.

Em 2012 alguns alunos do ano anterior permaneceram no projeto, outros saíram pois haviam se formado na antiga 8ª série. Nesse ano o processo de criação foi se definindo a partir do interesse que os alunos demonstraram pelo teatro e por contar histórias. Cada um trouxe sua história preferida, porém uma história se revelou e despertou interesse de todos: O mágico de Oz. A partir dessa história começaram as discussões sobre personalidades, e sobre quem cada um é. Tomamos então essa história como fio condutor da criação, foi proposto para que cada aluno criasse um personagem aos moldes dos personagens do filme. No decorrer do processo surgiu outro interesse trazido pelos alunos, o de cantar em cena.

Para esse propósito eu dei início as atividades de aquecimento de voz e de musicalização, mas me falta formação específica para desenvolver o trabalho por completo. Nesse momento convidei a professora Rosana Mas-

suela que é professora de voz e de música da Escola Municipal de Iniciação Artística da Prefeitura de São Paulo para ministrar uma oficina de canto aos alunos. Durante três semanas do mês de outubro os alunos tiveram aula com a professora Rosana Massuela e criaram um coral para cantar em cena.

A partir da temática das personalidades, a peça foi nomeada de “EU”. Os alunos trouxeram histórias da sua infância e seus personagens criados, que evidenciavam de forma teatralizada suas próprias características. Neste espetáculo a voz, a música e a fala foram os elementos de maior destaque na cena, por escolha dos próprios alunos/colaboradores. Nesse ano fizemos três apresentações, uma na escola, uma no CEU Parque Bristol e outra no CEU Meninos.

Em 2013, alguns alunos já estavam entrando no terceiro ano de estudos do projeto e no início do ano já trouxeram seus focos de interesse para a criação. Eles gostariam de trabalhar com o gênero comédia. A partir desse pedido começamos um estudo sobre o gênero a partir de filmes e personagens e chegamos ao estudo do Clown. Nesse momento convidamos mais um professor especialista para dar conta de uma oficina específica de criação de Clowns. Em maio de 2013 o Professor Guilherme Carrasco, que no momento estava cursando o último ano da Escola de Artes Dramáticas – USP e tem uma longa trajetória de trabalho com a linguagem do palhaço, veio à convite do nosso projeto oferecer aos nossos alunos uma oficina de criação de Clown.

A partir dessa oficina os alunos criaram personagens e suas histórias. Num determinado momento do processo uma aluna trouxe um livro que fazia parte da mala da sua personagem. Este livro chamou a atenção de todos da turma e seu título era: “Não era uma vez”. O livro trazia as histórias já conhecidas como “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos”, “A bela adormecida”, etc, porém contadas numa versão bem diferente da original, trazendo os personagens e os conflitos para a contemporaneidade propondo novas problemáticas. Os outros alunos se interessaram muito por essas histórias e começaram a criar cenas com histórias já conhecidas dos contos de fadas juntamente com seus personagens de Clowns. E a partir dessas esquetes construímos o espetáculo de 2013 que recebeu o mesmo nome do livro “Não era uma vez...”, eles trouxeram a linguagem do clown e as histórias dos contos de fadas para um contexto atual, colocaram em cena os conflitos da adolescência e formas muito inusitadas de possíveis resoluções. A poesia e a comédia dividiram a cena nesse espetáculo que foi o mais longo dos três criados até hoje. Este espetáculo foi apresentado na própria escola, no CEU Parque Bristol e no Teatro Municipal de São Caetano do Sul, Santos Dumont, no evento do Curso de Dança e Pedagogia da Faculdade Tijuussu.

Considerações Finais

Durante esses três anos houve um progressivo crescimento do projeto e principalmente um aumento no número de alunos e da procura dos mesmos que a cada ano aumenta. No primeiro ano de projeto somente haviam meninas na turma, já no terceiro ano a turma era dividida por igual entre meninos e meninas.

Os alunos foram demonstrando cada vez mais interesse, autonomia e protagonismo no trabalho. A proposta de trabalhar com processo de criação para os alunos é algo muito novo e diferente do que se faz em sala de aula, leva um tempo para eles entenderem, mas hoje pode-se perceber que que isso já está mais claro para eles. Muitos alunos não participam ainda, pois dizem sentir vergonha, outros buscam participar justamente porque já assistiram às peças anteriores apresentadas na escola e sentem vontade de participar do teatro, como eles mesmo dizem.



Ainda há muito a ser desenvolvido com esse projeto no sentido de sistematizá-lo cada vez mais, e perceber que a cada ano novas propostas e novas demandas são trazidas pelos próprios alunos, e acredito que incentivá-los nessa busca e nessa pesquisa é fundamental para o trabalho. Não desenvolvo esse projeto a fim de levar algo pronto para os alunos, mas para que eles possam criar a partir das ferramentas dadas aquilo que for realmente significativo para eles, tendo em vista que o principal objetivo é a criação coletiva e a experiência artística através das artes do palco dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- CALAZANS, J., CASTILHO, J., GOMES, S. (Coords.) Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- SILVA, K.PG e SOUSA, M. Cultura, arte e educação no diálogo com o currículo: relato de experiência de ampliação de jornada de uma escola pública da cidade de São Paulo. In Cadernos de Resumos do VI Fala Outra Escola: diálogos e conflito: por uma escola alteritária. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2013. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/2013-Fala-Caderno_Resumos.pdf
- SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de Corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.
- _____. Educação Somática e artes cênicas: Princípios e aplicações. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- VIANNA, Klaus. A dança; em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. 3 ed. São Paulo: Summus, 2005.

A arte da fotografia na educação infantil: a escola vista pelos olhares das crianças pequenas, dos bebês e dos educadores

Lilian de Cássia Alvisi
lalvisi@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Paula Alves de Souza
polasouza@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Roberta Sêco Pereira Gonçalves
robetaspg@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: O projeto realizado no Centro de Educação Infantil José Fidelis, da rede municipal de Campinas, apresentou como tema central a relação entre memória e fotografia. Compreendemos a fotografia como uma linguagem artística, que registra e provoca reflexões sobre o momento vivido expresso no ato do clicar. Discutimos sobre memória compartilhada concebida como trabalho coletivo à medida que traz elementos significativos e relevantes, que constituem as histórias dos diferentes atores e sobre a arte de fotografar. Durante o processo criativo organizamos oficinas envolvendo familiares, educadores e crianças para apreciação de várias obras artísticas (fotos, filmes e documentários) e para o conhecimento de diferentes técnicas para produções fotográficas. Tivemos como desafio promover situações em que a criança vista como protagonista de todo o processo criativo pôde a partir da fotografia revelar cenários, que nos levaram a refletir sobre diferentes olhares referentes aos espaços e tempos escolares e não escolares. Exposições fotográficas com a participação da comunidade local, produções imagéticas dos familiares, dos educadores e das crianças e portfólios temáticos constituíram os produtos finais, que corroboraram para avaliação dos princípios educativos propostos pelo projeto pedagógico da unidade escolar. Dessa forma desvelamos diferentes concepções referentes à infância e à criança no universo da educação infantil. Esse projeto além de registrar momentos de vivências infantis, contribuiu para que a memória a partir da fotografia possibilitasse às crianças e aos educadores troca de saberes e reflexões sobre seus tempos e espaços focalizados pelas lentes da câmera fotográfica compartilhada pelas vivas mãos de bebês e das crianças pequenas.

Palavras-chave: memória; educação infantil; fotografia.

Memória e fotografia: trajetórias reveladas e ampliadas por lentes diferenciadas

Desde 2009, a equipe de educadores do Centro de Educação Infantil (CEI) José Fidelis vem desenvolvendo o



CAPA



SUMÁRIO

249

“Projeto Memória”, que contribuiu para que houvesse um intenso e progressivo envolvimento de toda a comunidade escolar. Torna-se pertinente registrar as etapas vivenciadas pela equipe educativa, que justifica o interesse pela continuidade, em 2014, da discussão que envolve memória, fotografia, comunidade e educação infantil.

A elaboração de livros infantis com o enredo que registrou as histórias de educadores que se aposentaram no ano de 2009 e contou com a ilustração das crianças do CEI, marcou o início do “Projeto Memória” (Proposta educativa integrada ao “Projeto Memória da Educação Infantil- ontem e hoje” desenvolvido junto ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada/Sul (NAED/Sul) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Além da edição de livros de literatura infantil a comunidade escolar foi envolvida com a coleta de depoimentos orais e de imagens do bairro, que teve como resultado a edição de um vídeo documentário intitulado: “Memórias da Educação Infantil: entre dois bairros”.

Com a organização do acervo da “Biblioteca Lendo e Aprendendo”, em 2011, outras questões foram postas¹.

O envolvimento dos educadores em projetos pedagógicos teve cada vez mais presente a memória concebida como importante estratégia de resistência a uma era marcada pelo descarte. Em nossa unidade escolar problematizamos os motivos que nos levaram a conservar, organizar e sistematizar coleções orais e imagéticas.

No processo de organização de acervos que compõem bibliotecas, arquivos textuais, relatos orais, fotografias e filmes estão sempre presentes as dimensões políticas, que nos indicam uma leitura sobre o valor atribuído aos registros.

As propostas de organização de acervos escolares não deverão confundir-se com a simples exibição dos documentos à sua guarda. Competirá às equipes de educadores a formação de grupos de trabalhos com fins específicos de pesquisa e proposição de leituras críticas do vivido (FERREIRA, 2004).

Este processo de organização do acervo e de ampla discussão do projeto pedagógico que vem sendo desenvolvido há vários anos pela equipe gestora e pelos professores, monitores, agentes da educação infantil e funcionários do CEI, contribuiu para que houvesse um movimento por parte da comunidade escolar para que, no ano de comemoração dos dez anos da fundação do CEI José Fidelis, ou seja, em 2012, o trabalho com a memória passasse a fazer parte dos eixos pedagógicos norteadores das ações educativas.

Diante disso, uma nova aventura foi sendo tecida por este grupo de educadores, que buscou ampliar seus conhecimentos e enriquecer o cotidiano com as crianças: a de recuperar a partir da apreciação e discussão dos referentes suportes da memória, como por exemplo a fotografia, que registravam a trajetória histórica do CEI José Fidelis.

O Projeto Memória até então desenvolvido leva-nos, portanto a compreendemos a memória como um processo realizado pela pessoa de forma individual ou coletiva de reter e de preservar experiências vividas. Dessa forma podemos considerar que a partir da recuperação, do registro e da socialização de um conjunto de elementos significativos para um determinado grupo de pessoas, ocorre a constituição de uma memória compartilhada (SIMSON, 1988).

Para a recuperação de situações vividas que tenham significado relevante para diferentes atores sociais, deve-se levar em consideração a valorização dos aspectos qualitativos de atividades de aprendizagem, que envolvam diferentes segmentos da comunidade escolar.

1 - Pesquisar artigo publicado na Revista digital da UNESP. Organização de bibliotecas como estratégia para recuperação de memórias e histórias – educação infantil em destaque (2013).

Compreendemos que o processo de intensa participação de toda a comunidade escolar conforme Diretrizes Curriculares da Educação Pública (2012, p.10) pode contribuir para que:

Novas histórias, novos tempos, outras gerações de profissionais da educação, bebês e crianças pequenas irão viver e contar as histórias possíveis, feitas em momentos de transformações, de coesão de princípios e ideais e nas brechas do possível, no contexto das diversidades a vislumbrar políticas públicas, que possibilitem uma Educação Infantil, numa perspectiva de multiplicidade cultural.

Diante do exposto, a intensificação das relações entre a escola, família e comunidade foi considerada como proposta política e educativa do Projeto Memória que mereceu destaque.

Nesse sentido nos referimos a Barbosa (2008) citada nas Diretrizes Curriculares da Educação Pública (2012, p.18) quando enfatiza que a Educação Infantil consolida-se na relação educativa entre adultos e crianças a partir de movimentos em que o convívio social pauta-se no respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Em reuniões gerais e setorizadas definimos que, em 2014, continuássemos com o desenvolvimento do “Projeto Memória” a partir do aprimoramento, sistematização e fundamentação sobre a relação entre memória e fotografia como instrumento de criação e recreação da escola e de seus atores por meio de olhares reflexivos sobre si mesmos e dos outros.

A história de uma escola vai sendo configurada pelos olhares de seus diversos atores sociais em diferentes manifestações e linguagens. A comunidade que envolve o CEI José Fidelis reconhece e valoriza a produção fotográfica como importante registro de suas lutas e conquistas. A partir das produções imagéticas podemos imprimir diferentes interpretações aos tempos e aos espaços dessa unidade escolar em amplos aspectos.

Ao recuperarmos a trajetória de uma escola em um movimento que prioriza a coleta, apreciação e produção de imagens fotográficas, possibilita-nos que diferentes fatos sejam desvelados e uma vez revividos podem ser atualizados.

Desenvolvemos atividades em que educadores e crianças puderam além de entrar em contato com a produção fotográfica de diferentes artistas, produziram imagens que possibilitaram a discussão sobre diversos pontos de vista sobre fatos, pessoas e vivências, que se pautam na riqueza de detalhes trazidos pelas fotografias.

Neste projeto a fotografia passou a ser considerada como relevante suporte da memória e instrumento de pesquisa. Vale ressaltar que a fotografia sempre apresentou enquanto linguagem intrínseca ao trabalho do homem o desafio de se integrar à era das máquinas em seu cotidiano. Como meio artístico, a linguagem fotográfica se sistematizou em um momento histórico de grandes transformações, que pediram pela redefinição do entendimento que o homem tinha do mundo e de si mesmo. A arte, como registro histórico de seu tempo, acompanhou este processo de mudanças e também instaurou definitivamente o uso de uma máquina em seus meios produtivos (FATORELLI, 2008).

A evolução da história da fotografia é marcada tanto pela afirmação desta linguagem enquanto Arte, como pela busca de aprimoramentos técnicos, que pudessem potencializar os efeitos deste tipo de imagem. Os adventos da Revolução Industrial trouxeram, de maneira definitiva, a urbanização e a maquinização da vida humana. A Arte,



acompanhando este processo, também se inovou e viu na máquina a possibilidade de um registro mais próximo da realidade, do objeto a ser fotografado.

O processo de mudanças interferiu no ideário imagético do homem e trouxe desconforto ao apresentar imagens que não traziam respostas, mas sim questionamentos. A fotografia também apresenta seu caráter ideológico: o que se retrata? O que queremos mostrar ou esconder?

Diferentes encontros foram promovidos para que educadores e crianças produzissem imagens que estudadas desvelassem as situações de criação, como também evidenciassem suas versões e interpretações de determinados momentos vividos. Kossoy (2001:99) ao referir-se à imagem fotográfica como fonte de recordação e emoção nos pontua:

(...) A experiência visual do homem, quando diante da imagem de si mesmo, retratado por ocasião das mais corriqueiras e importantes situações de seu passado e **presente**², leva à reflexão do significado que tem a fotografia na vida das pessoas.

Quando o homem se reconhece nas fotografias, a emoção poderá vir à tona. A noção do passado e do presente se concretiza pelas fotos em que a ação inexorável do tempo fica evidente pelas marcas deixadas por ele. Ficamos envolvidos afetivamente com o que nos dizem e nos mostram essas imagens. Pelas fotografias, em fração de segundos, reconstituímos nossas trajetórias de vida. A cada página, novos personagens aparecem, enquanto outros desaparecem do álbum e da vida (KOSSOY, 2001:100-101).

Uma imagem contém uma série de informações acerca de um determinado acontecimento; registra no documento um fragmento do real vivido. Sem dúvida por seu intermédio temos conhecimento do presente, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. Quando utilizamos as fotos como registro histórico devemos levar em consideração que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, conforme a intencionalidade do fotógrafo.

A fotografia ou os conjuntos de fotografias não reconstituem os fatos passados e ou presentes, representam sempre interpretações. Trazem informações visuais de um fragmento do real, selecionado e organizado esteticamente e ideologicamente. Apenas congelam fragmentos de um instante da vida das pessoas, coisas, lugares, paisagens. Cabe ao intérprete compreender a imagem, a partir daquilo que projeta de si, em função do seu repertório cultural e social (KOSSOY, 2001: 115).

Os recursos de imagem podem ser usados tanto como um instrumento de pesquisa quanto como um meio de expressão e comunicação de seus resultados. Durante esse processo, salientamos que os educadores do CEI José Fidelis, ao longo dos anos, utilizaram-se das imagens como meio de registrar diferentes eventos, que somente a linguagem verbal não permite apreender. Ao que é impossível descrever, torna-se indiscutível a prioridade da imagem, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores. As imagens emanam uma certa magia, porque permitem ao espectador ver e ouvir uma parte de si e de sua cultura representada (HARTMANN, 2004).

2 - Nota das autoras.

A partir do contato com essa produção imagética, vários membros da comunidade podem identificar problemas e vivências comuns. Pollack (1992, p. 204) considera que a memória pode ser entendida como um elemento constituinte do sentimento de identidade, a partir do momento em que o indivíduo se sente parte integrante de um grupo. “Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser compreendidas como essências de uma pessoa ou de um grupo”.

Em seu texto, “Entre memória e história – a problemática dos lugares”, Nora (1993) afirma que não existe mais uma “memória espontânea”, que esta é reivindicada pelo discurso histórico, revivida e ritualizada numa tentativa de identificação por parte dos sujeitos e que a sociedade utiliza-se hoje da história para lhe conferir lugares onde pode se pensar que não somos feitos de amnésia, mas, de recordações.

Para este autor, a memória é viva, ativa, organizadora, mensageira de uma herança que dá sentido e forma, estaria interligada ao concreto, ao absoluto, sempre carregada pelos grupos vivos, “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”, sendo necessário ser sustentada no dia-a-dia e a partir do habitual porque está relacionada mais com o esquecimento do que com a lembrança.

A partir disso, uma das possibilidades que se desdobrou no CEI José Fidelis para o ano de 2014 foi a de formar um projeto que unisse e, conseqüentemente, ampliasse o uso que se faz do recurso fotográfico pela equipe educativa (adultos) ao eixo norteador Memória, propondo delinear atividades e temas junto às crianças pequenas e aos bebês para torná-las produtoras de suas imagens (fotografias), proporcionando o que Panofsky (apud Santos, 2008) chama de iconologia: “o esforço interpretativo dos significados da imagem”.

Segundo Santos (2008), a fotografia é definida por vários autores como uma forma de expressão cultural, registrando diversos acontecimentos sociais (costumes, religião, festas) documentados através da imagem no contexto histórico (tempo e espaço) de sua produção.

Sendo assim, transporta um discurso de interpretações, representações e simbologias (iconologia), conforme argumenta a autora:

(...) submete-se a imagens às interpretações de seu conteúdo, visto que as pessoas utilizam a fotografia como forma de registrar momentos da vida para posterior recordação. É nesse sentido que a imagem torna-se duradoura, pois suplanta seu produtor, os personagens e os motivos registrados SANTOS (2008, p.142).

Gestão participativa na execução do “Projeto Memória e Fotografia”: desafios e possibilidades

Valorizando a importância desse recurso imagético como fonte de reflexão, registro e potencial ação e intervenção, a partir dos recursos provenientes do Programa Conta Escola³ a equipe gestora pôde potencializar a coleta de imagens pelos educadores e crianças ao disponibilizar para cada sala de aula uma máquina digital. Para implementação dos projetos na unidade escolar, é fundamental que haja um planejamento de ações processuais para aquisições dos recursos necessários para a realização de todas etapas de ações educativas.

3 - Decreto nº 14524 de 14/11/2003 - Dispõe sobre os critérios e normas para o repasse de recursos financeiros às unidades educacionais públicas municipais e revoga o Decreto nº 13854 de 15/02/2002.



Tais conquistas materiais passaram pelo Plano de Aplicação⁴ junto ao Conselho de Escola antes de serem adquiridas.

Para que as imagens pudessem compor nosso acervo e serem apresentadas em trabalhos, pesquisas e exposições, bem como entregues como recordação aos familiares, foram elaborados termos de autorização do uso da imagem da criança pela unidade escolar e assinada no ato da matrícula da criança, caso o responsável autorizasse.

Percebemos também que as intervenções feitas pelas crianças ao se verem a partir das imagens socializadas nos espaços escolares, permitiram-lhes avaliar suas ações, suas vivências e o convívio estabelecido no grupo.

Como primeiro passo, para possibilitar a formação e introdução da fotografia como arte e forma de expressão a equipe gestora atendendo às solicitações dos educadores, adquiriu equipamentos com a finalidade de potencializar o uso da imagem como recurso pedagógico.

O grande desafio era o de tornar as crianças pequenas e bebês protagonistas do processo. Barbosa (2007:1075) ressalta que a escola deve se constituir como um local de trocas entre adultos e crianças, espaço de confronto e encontros entre pessoas, compondo um movimento em que diferentes culturas dialogam entre si. Nos seus termos: “É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoralizar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural”.

Em um segundo momento, foi contratado o fotógrafo Giancarlo Gianelli para ministrar formações aos educadores, abordando tanto a história da fotografia, suas principais vertentes e artistas, bem como realização de oficinas de fotografia para quebrar mitos sobre produção fotográfica e organização de exposições.

Por meio de seu olhar sobre nosso cotidiano escolar, este artista produziu uma série de imagens que, posteriormente, foram analisadas e a partir delas surgiram reflexões sobre conceito de infância, criança, educação infantil e tempos pedagógicos.

Houve vários momentos em que os familiares foram convidados a fotografar as crianças no cotidiano escolar, completando o nosso acervo imagético, além de promover interação e estreitar vínculos entre a escola e a comunidade.

De posse das câmeras fotográficas bebês e crianças pequenas passaram a fotografar seu cotidiano, seus interesses, curiosidades e passeios compondo os temas que configuraram os portfólios fotográficos de cada turma e expostos ao fim do ano à comunidade.

Ao analisar o portfólio de cada turma, pudemos ver retratados os diferentes eixos norteadores do projeto pedagógico da unidade. Dessa forma, houve a apropriação de mais uma linguagem, e forma de expressão, que antes só era utilizada pelos adultos, mas que passaram para as mãos dos pequenos com grande propriedade.

A escolha pelo uso da imagem em preto e branco desde o início do processo foi intencional, por acreditarmos na qualidade e nuances que tal opção passa a revelar sobre a imagem em si e não sobre as cores que são salientadas.

Além disso, vimos o potencial de ao colocar câmeras fotográficas nas mãos de educadores, familiares e crianças pudemos proporcionar momentos em que o olhar se focou no outro, no espaço e no cotidiano sem ter aquela co-

4 - Plano de Aplicação: projeção das despesas realizadas para o semestre oriundas do Programa Conta Escola elaborado pelo Conselho de Escola.

notação de produzir auto-imagem por meio das tão corriqueiras “selfs” que são publicizadas atualmente. Construir a imagem tendo como referência também o outro, descentralizando o olhar para si e ao mesmo tempo considerá-lo, acaba por repercutir na construção não só da auto imagem, mas das identidades coletivas.

O sucesso do projeto ocorreu por partir de uma linguagem utilizada pelos educadores que devido ao aprofundamento teórico e prático proporcionado pelas formações e oficinas puderam engajar familiares, crianças e gestores nas atividades propostas. Compreendemos que houve de fato uma produção coletiva, pois cada um contribuiu e executou algo.

Repensando sobre o processo de gestão participativa, finalizamos com o seguinte depoimento:

“Ser gestor, traz muitas experiências de vida. Sentimos na pele e no coração. Na pele, quando enfrentamos problemas urgentes para serem resolvidos. No coração, quando temos o prazer de sentir que nossas ações chegaram às crianças”.

Anderson Míssio - Diretor Educacional

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silva. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26.05.2015.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Educação; Departamento Pedagógico, 2012.

FATORELLI, Antonio. Fotografia e Novas Mídias. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e Multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 2004.

HARTMANN, Luciana. Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento - Tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Florianópolis, 2004. [349f.]. Tese (Doutorado em Antropologia). UFSC.

KOSSOY, Boris. Fotografia & História. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MISSIO, Anderson et al. REIS, Ariadne de Campos; ALVISI, Lilian de Cássia; SOUZA, Paula Alves de; GONÇALVES, Roberta Seco Pereira; OLIVEIRA, Renata A. F. B. de; LOLO, Viviane Correia. Organização de bibliotecas como estratégia para recuperação de memórias e histórias – educação infantil em destaque In Revista digital da UNIESP (2013). Disponível em http://revistadee2.dominiotemporario.com/artigo_-_4_32.html Acesso em 13.02.2013

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História 10, São Paulo, n. 10, p.7-28, 1993.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença. Signifi-



CAPA



SUMÁRIO

cado nas Artes Visuais, São Paulo, 2ª ed., p. 47-65, 1991.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200-215, 1992.

SANTOS, Francieli Lunelli. Fotografia & História. Revista de História Regional, São Paulo: Atelie Editorial, p. 141-143, 2008.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von (org.). Experimentos com Histórias de Vida. Col. Enciclopédia de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice/Ed. Rev. dos Tribunais, 1988.

O estágio supervisionado em escolas do campo sob o olhar de estudantes de pedagogia

Elizete Oliveira de Andrade
elizeteprofessora@gmail.com
UEMG – Unidade Carangola, GEPEC / UNICAMP

Resumo: Trata-se, neste texto, de experiências vivenciadas na prática pedagógica de Estágio Supervisionado em escolas do campo (anos iniciais do Ensino Fundamental) realizado por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas – Unidade Carangola. O objetivo principal foi enfatizar a importância do estágio para a formação docente, bem como analisar as impressões dos estudantes sobre as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo. O estágio é de fundamental importância para a formação docente, pois é através de sua prática que a relação teoria e prática é fortalecida. A aproximação da realidade escolar possibilita ao estudante refletir sobre a profissão que exercerá articulando os saberes teóricos aos saberes-fazeres vivenciados no cotidiano da escola. Este texto foi escrito com base nos relatórios de estágio dos estudantes, no que se refere às observações das escolas: as salas de aulas, os alunos, as professoras, o entorno e as relações sociais ali estabelecidas. Como resultados, apontamos que o estágio contribui para a superação da dicotomia teoria/prática estabelecendo uma visão dialética para a formação docente, na qual, a reflexão-ação-reflexão se faz presente. Os relatórios de estágio dos estudantes possibilitaram problematizar a diversidade das escolas do campo, permitindo refletir sobre as mesmas a partir de suas próprias características, do que lhes é peculiar. A pesquisa permitiu, ainda, compreender a existência de dois cenários da educação do campo nas escolas pesquisadas: o de experiências politicamente conservadoras que apresentam conhecimentos alheios à realidade local e o de experiências progressistas nas quais a escola tem se configurado como agência política com fortes exemplos de enraizamento local.

Palavras-chave: estágio supervisionado; escolas do campo; práticas docentes; formação de professores.

O Estágio Supervisionado e a formação docente

Este artigo trata de um estudo das experiências vivenciadas na prática pedagógica de Estágio Supervisionado em escolas do campo (anos iniciais do Ensino Fundamental) por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas – Unidade Carangola, nos anos de 2013 e 2014. Entende-se que é através do estágio que o estudante aproximará da escola e das práticas didático-pedagógicas constituídas nesse contexto (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). A inserção do estudante no cotidiano escolar possibilita que este compreenda as relações existentes naquele lugar e analise-as criticamente, a fim de correlacionar os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos próprios desse cotidiano.

Um dos objetivos do Estágio em escolas do campo é contribuir para a formação dos estudantes, no que diz respeito à prática docente nessas escolas situadas no meio rural. O intuito é que os estudantes possam conhecer a



CAPA



SUMÁRIO

257

realidade dessas escolas, conhecer as práticas pedagógicas e compreender a profissão docente em suas vidas. Uma oportunidade de aproximação da realidade e de aquisição de visão crítica de uma possível área de atuação profissional. Pimenta e Lima (2011, p. 43) afirmam que:

[...] o estágio dos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Enquanto formadora de professores, entendo que o estágio supervisionado deve constituir-se em espaço de integração teórico-prática para os estudantes. Devendo possibilitar então, a interlocução da realidade posta, com os referenciais teóricos do currículo e vice-versa.

Entende-se que a formação de professores envolve diversos tipos de saberes: os saberes específicos – àqueles que perpassam os conteúdos clássicos afins; os saberes pedagógicos de natureza teórica – Sociologia, Filosofia, Antropologia, História da Educação, entre outros e; os saberes práticos – aqueles constituídos no *saberfazer*¹ cotidiano. Tardif (2007, p. 48) afirma que “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados”. Então, ter contato com professores no cotidiano das escolas, falar com eles, entender o quê e como fazem é parte essencial da formação de futuros professores.

Destarte, o estágio supervisionado constitui, também, um instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considerando que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa, uma vez que, a relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica da formação de professores. Afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 46) que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. Possibilita, dessa forma, a troca de saberes entre o professor e o estagiário.

Nas atividades propostas pelo estágio supervisionado, procurou-se entender e analisar as estratégias utilizadas pelas professoras² de escolas do campo quanto ao processo ensino-aprendizagem, bem como, a concepção de educação do campo perpassada nos seguintes aspectos: a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola; a relação família e escola; a metodologia de ensino utilizada, dentre outros.

Procurou-se então, realizar a interação dos estudantes com o universo da escola do campo, tendo como pressuposto a formação de professores alicerçada na relação teoria e prática, como base para a atuação desse profissional. Entende-se, como Faria et al (2009, p.81) que, para àquele(s) que:

[...] já atua como professor ou professora é demasiado importante que reflita sobre sua prática, construindo sentidos e conhecimentos a partir dela. Para quem não atua como professor

1 - Termo criado por Nilda Alves na busca por superar a dicotomização herdada no período no qual se “construiu” a ciência moderna. Dessa forma, o utilizo para mostrar que saber e fazer estão interligados.

2 - Está no feminino pelo universo da pesquisa ser constituído apenas por professoras.

ou professora é importante que comece a familiarizar com esse espaço de atuação profissional, aproximando-se dessa e construindo seus conhecimentos acerca dela.

Assim, neste estudo, apresento algumas das impressões e considerações dos estudantes acerca das escolas do campo e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dessas escolas. Estas informações foram obtidas através das observações não participante e participante nas salas de aulas e das entrevistas com as professoras de escolas do campo (em alguns casos, com diretoras/coordenadoras dessas escolas), realizadas nos anos 2013 e 2014, pelos estudantes do curso de Pedagogia da UEMG – Unidade Carangola. Dessa forma, foram utilizados os relatórios do estágio realizado e as discussões em sala de aula como suporte para esta escrita.

O que “viram” os estudantes/estagiários nas Escolas do Campo nos municípios pesquisados

O retorno do campo de estágio para a sala de aula trazia novidades ao ambiente. Os estudantes/estagiários sempre tinham algo a compartilhar com os demais colegas. Mesmo sendo a escola do campo, lugar conhecido de vários deles, pois muitos estudaram os anos iniciais do Ensino Fundamental naquelas escolas, a(s) realidade(s) encontrada(s) trazia(m) “surpresa” e desafios, devido às suas peculiaridades.

Para este diálogo, selecionamos alguns estudantes e escolas situadas em Carangola/MG, Unidade da UEMG; em municípios circunvizinhos a essa cidade e; municípios de outros Estados – Espírito Santo e Rio de Janeiro – onde alguns estudantes residem.

A maioria dos relatos se referiu às escolas como de boa estrutura física e apresentaram fotos que ilustravam suas afirmações.



Fonte: Registro dos Estudantes (A. L., jun./2013).





Fonte: Registro dos Estudantes (A. L., jun./2013).



Fonte: Registro dos Estudantes (A. L., jun./2013).



Fonte: Registro dos estudantes. (E. M. A. M. V., Mai./2013).



Fonte: Registro dos estudantes. (E. M. A. M. V., Mai./2013).



Fonte: Registro dos estudantes. (E. M. A. M. V., Mai./2013).

Algumas escolas haviam sido reformadas em períodos recentes e os estudantes fizeram questão de enfatizar a nova estrutura:

A E. M. J. S. está novinha. Tudo limpinho e organizado. Ela foi reformada e reinaugurada em 2012. Possui 50 alunos, sendo todos atendidos pelo transporte escolar [...] Ficou muito boa a reforma. (S., Jun./2013).



Fonte: Registro dos Estudantes (E. M. J. S., Jun./2013)



Fonte: Registro dos Estudantes (E. M. J. S., Jun./2013)

Encontraram escolas com laboratório de informática e com internet. Isso causou surpresa, pois não é muito comum internet nas escolas do campo da região: “Nesta escola tem até laboratório de informática e com internet funcionando. Uma estrutura muito boa”. (I., Set./2014).



Fonte: Registro dos Estudantes. (E. E. J. O. S., Set./2014).



Fonte: Registro dos Estudantes. (E. E. J. O. S., Set./2014).

Apesar de encontrar escolas que superam as expectativas, ainda há escolas em situação de abandono e descaso. Alguns estudantes confirmam o que os dados estatísticos vêm mostrando: escolas em condições precárias de funcionamento, falta de material didático adequado à realidade do ensino nessas escolas e transporte escolar ineficiente:

A estrutura física é um problema para algumas escolas do campo multisseriadas. Muitos móveis despedaçando... Aparência feia. Os professores e alunos também passam por dificuldades quanto ao transporte das escolas e sofrem com longas distâncias percorridas para chegar até as escolas. (A.C., Mai./2013).

Os recursos didáticos são escassos e a professora enfrenta sérias dificuldades em conduzir sua aula. Sempre usa os velhos e conhecidos recursos: quadro, giz e livro didático, pois a escola não possui outros recursos, como: jogos variados, fantoches, laboratório de informática com acesso a internet [...] Sabemos que na atual conjuntura, estes recursos seriam de grande valia para a prática docente e, claro, para o desenvolvimento do ensino-aprendizado. (N., Out. 2014).



Fonte: Registros dos Estudantes (E. M. L. M. B., Mai./2013)



Fonte: Registros dos Estudantes (E. M. L. M. B., Mai./2013)



Fonte: Registro dos Estudantes. Pequena Biblioteca (E. M. L. C., Mai./2013)

O transporte escolar é ineficiente porque, nem sempre, atende todas as crianças e adolescentes. Em alguns lugares, estes precisam caminhar por horas até o ponto de encontro do ônibus ou Kombi escolar para seguir até as respectivas escolas. Com relação aos professores, em alguns municípios, não há ajuda financeira para seu deslocamento e muitos deles utilizam o transporte escolar destinado aos alunos, ou mesmo, arcam com essa despesa. Nas entrevistas, uma professora destacou sua dificuldade para chegar até a escola:

A maior dificuldade que tenho para trabalhar nesta escola é justamente a distância para chegar até aqui. Inclusive quando chove, pois muitas vezes, não conseguimos chegar [...] A kombi escolar não tem tração para andar no barro e as estradas estão piores a cada dia. (Profª. M., set. 2014).

Outra questão relacionada ao transporte escolar é a inadequação do calendário escolar às peculiaridades do campo, pois com o atendimento colaborativo do transporte escolar: município e estado – fica impraticável cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 quanto ao artigo 23, parágrafo 2º: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.”

Devido a esse regime de colaboração entre Municípios e Estados para transportar os estudantes às escolas do campo e às escolas estaduais situadas nas sedes dos distritos e na área urbana, as Secretarias Municipais de Educação não conseguem adequar o calendário escolar de acordo com as especificidades da região. Disse uma estagiária sobre o assunto: “Os estudantes da E. M. S. L. são frequentes, mas ocorre evasão escolar em épocas da safra do café”. (C. mai. 2013). Fato esse confirmado por outra estudante quando também disse:

[...] É fato que as escolas, principalmente, as que possuem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, ficam esvaziadas no período da colheita do café [...] Os alunos precisam ajudar os pais nas lavouras. (D. Out. 2014).

A relação de produção e subsistência dos pequenos agricultores, meeiros, assalariados rurais e outros, requer a colaboração dos filhos nas atividades laborais características do campo. Ressalvada a questão problemática do trabalho infantil, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/1990, no artigo 60 quando estabelece que: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, torna-se importante à própria sobrevivência/subsistência, a ajuda das crianças maiores e dos adolescentes nos afazeres da vida do campo. Ressalta-se também, a organização prática dessas famílias: quando da colheita de café, por exemplo, os integrantes das famílias saem juntos para as lavouras e é difícil que as crianças fiquem fora dessa atividade, uma vez que não há creches, muito menos escolas de tempo integral na área pesquisada. Uma situação emblemática, complexa entre trabalho, escola e família.

O entorno das escolas e as relações sociais estabelecidas

A primeira observação dos estudantes/estagiários a respeito das relações sociais foi que muitas escolas não possuem muros ou cercas de arame. As comunidades (nesses casos) são as responsáveis por “tomarem conta” das escolas, como também, as utilizam para encontros da Pastoral da Criança, reuniões da associação de moradores, casamentos, aniversários, dentre outros. Ajudam protegê-las, inclusive de roubos, fato muito comum em determinadas escolas e comunidades rurais.



Fonte: Registro dos Estudantes (D., jun., 2013)





Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Outra questão observada e muito enfatizada pelos estudantes/estagiários foi, a boa convivência entre os alunos, as professoras e as famílias:

Pude observar que os alunos respeitam a professora: eles trazem a tradição local de pedirem a bênção todos os dias à professora no início e no final das aulas e, vi também, os alunos agradecendo-a por ter lhes ensinado naquele dia com um “muito obrigado”. [...] Num determinado dia antes de entrar para a sala de aula uma das professoras disse: nós precisamos uns dos outros, de uma palavra amiga, um elogio, um abraço, pois além de professores e alunos somos amigos e, amigos cuidam um dos outros. Isso me comoveu muito, pois percebi uma relação de cuidado, eles são amados como alunos e cuidados como filhos. (R., out. 2014. Grifos nossos).

A relação de proximidade escola, comunidade, família gera laços que, por vezes, ultrapassam os muros da escola, isso fica claro na maneira como os alunos tratam os professores e coordenadores quando se referem a eles por senhora/senhor. Pude perceber claramente o respeito na fala de um aluno ao se reportar a professora dizendo: Tia, a senhora deixa eu ir beber água? (M., Out., 2014. Grifos nossos).

Em todos os dias da pesquisa na escola, sempre tinha um pai de aluno diferente para conversar com a coordenadora e a professora. Sempre perguntando como seu/sua filho/filha estava indo. Isso me chamou muito a atenção, pois foram vários pais procurando a escola para se inteirar das atividades e de como seus filhos estavam se comportando. (L., Set., 2014. Grifos nossos).

Uma das diretoras/coordenadoras comentou sobre a participação da família na escola dizendo que “[...] os pais participam de todas as atividades da escola. São assíduos nas reuniões e volta e meia aparecem na escola para saber como estão seus filhos nas atividades escolares” (Coord. E. M. J. S.; set. 2014). Uma diretora comentou também, sobre a “diferença” entre os alunos de escolas urbanas e alunos de escolas do campo, no que se refere a relação de respeito destes com os profissionais da escola:

Em relação ao professor/aluno, tanto na zona urbana quanto na rural existem laços de afeto e amizade, pois a convivência agrega isso naturalmente. Talvez a diferença, se existir, seja o comportamento dos alunos da zona rural, que por característica própria do local tenham um maior respeito aos mais velhos. Um costume de hierarquia familiar que pode levá-los a serem mais “disciplinados”. (Diretora da E. M. J. B. G., out., 2014).

Essa relação de respeito entre alunos e professores traz ao ambiente escolar certa harmonia para o trabalho a ser desenvolvido. Inclusive, muitas professoras dizem escolher trabalhar nas escolas do campo devido, dentre outros fatores, como, por exemplo, o de morarem nas áreas rurais, o fato de os alunos serem mais respeitosos com elas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais fluido.

O trabalho desenvolvido pelas professoras nas escolas do campo



Fonte: Registro dos Estudantes. Set., 2013.

As professoras possuem uma grande dificuldade em trabalhar com as classes multisseriadas e principalmente em organizá-las, por serem várias séries misturadas e, também a angústia aumenta quando o educador é pressionado pela Secretaria Municipal de Educação para listar conteúdos, seguir horários pré-estabelecidos e outros fatos padronizados. (N., Maio/2013).

Essa é uma das preocupações constantes das professoras: o trabalho com as classes multisseriadas. Quarenta e três estudantes afirmaram em seus relatos que as professoras disseram ter dificuldades em “organizar/trabalhar na sala de aula multisseriada”. Percebe-se que as professoras se sentem angustiadas, sobretudo, quando assumem a visão conservadora da multissérie entendida como a junção de várias séries numa mesma turma (HAGE,

et al, 2010). Nesse modelo conservador de educação, tanto as secretarias de educação, quanto as professoras, entendem que precisam elaborar planos e estratégias de ensino diferenciados, adequados às séries reunidas na classe. É comum, as secretarias de educação encaminharem instruções pedagógicas e administrativas padronizadas, desconsiderando as indicações legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, no artigo 28, incisos I, II e III:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A não observância da determinação legal impede o desenvolvimento de metodologia e a construção de organização escolar próprias, que atendam as peculiaridades das escolas do campo.

Outro fator que dificulta o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico está no fato de as professoras não terem sido capacitadas para atuar nas classes multisseriadas.

Elas próprias afirmam que não tiveram formação continuada com foco nessas classes. A formação continuada na região da Zona da Mata Leste, ocorreu no ano de 2011 com a implementação do Programa Escola Ativa, contudo não houve continuidade do Programa. O que houve, foi a tão comum rotatividade dos professores das escolas do campo, fortalecida devido às mudanças dos gestores ocorrida com as eleições municipais em 2012.

A formação continuada voltou a acontecer em meados de 2013 para as professoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, quando participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contudo, não houve aprofundamento nas questões relativas aos sujeitos do campo e suas peculiaridades. Menos ainda, no que se refere a uma proposta pedagógica que valorize os saberes desses sujeitos e que busque transgredir o modelo seriado de ensino, uma vez que, muitas dessas escolas são multisseriadas. Assim, é comum algumas professoras realizarem a prática pedagógica de modo bastante conservador, ainda pautado no paradigma seriado de ensino criado pela visão urbanocêntrica de mundo que, segundo Hage (2011, p. 105):

Apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento.

Dessa forma, o modo como as professoras desenvolvem suas aulas está impregnado dos métodos utilizados

nas classes seriadas, sendo visível a fragmentação dos conteúdos nesses casos:

Na turma do 1º e 2º anos, percebi que a metodologia utilizada pela professora é através de projetos e atividades orientadas pelo PNAIC. Ela estava trabalhando o projeto “João e Maria”. A professora leu a história para os alunos e explicou as diversidades existentes entre as famílias (porque os alunos perguntaram o que era madrasta). Para os alunos do 2º ano ela focou no gênero feminino/masculino e nos substantivos comuns e próprios. (R., out., 2014).

Na sala multisseriada (1º e 3º anos) a professora divide o quadro ao meio. Acredito que seja pelo fato de serem anos intercalados e os conteúdos para cada ano não se comunicarem. No primeiro momento a professora passa no quadro o cabeçalho para o 1º ano: dia, mês e ano; nome da escola; a comunidade onde moram; o município; o estado e o país. Para o 3º ano a professora já trabalha com o livro didático, o que afirmou que achar ser a melhor forma de trabalhar por ser organizado em uma sequência didática. (D., Out., 2014).

O fato de algumas professoras trabalharem respaldadas neste modelo de seriação urbano dificulta, sobremaneira, o andamento das aulas e ainda torna essas professoras (quando efetivas) propensas a pedir remoção ou transferência para as escolas urbanas e, quando contratada, a situação ainda é pior: “[...] Quanto à instabilidade ela [professora] nunca tem certeza se no próximo ano irá para a mesma escola”. (M. M., Maio/2013. Grifos nossos).

Destarte, há também práticas pedagógicas bastante progressistas nas escolas do campo. Na complexidade desse cotidiano, as professoras (re)inventam, criam estratégias e/ou táticas (CERTÉAU, 1994) para favorecer a aprendizagem dos alunos de uma forma mais eficaz e condizente com as peculiaridades dessas escolas:

Conhecemos o projeto “Frutos da Terra” que já vem sendo desenvolvido na E. E. S. S. desde 2001 e tem a finalidade de ensinar práticas agrícolas com o objetivo de mostrar aos alunos a importância da terra e do cultivo de produtos orgânicos [...] A escola tem um professor que é técnico agrícola e faz essa atividade junto com os demais professores. Os alunos gostam muito das atividades na lavoura e na horta. (T. set. 2014).

De segunda a quinta-feira são realizadas atividades diferenciadas para as séries e as disciplinas. Há momentos em conjunto com todos os alunos e momentos distintos especificando atividades para cada série. O quadro é dividido ao meio sendo o lado direito direcionado ao primeiro ano e o esquerdo para os segundo e terceiros anos, diferenciando as letras bastão e cursiva. Na sexta-feira a professora monta uma rotina diferente com atividades comuns para todos da turma. (J., out., 2014).

Uma das atividades realizadas foi o “Ditado Ilustrado”: Na sala tem uma caixa surpresa cheia de objetos onde o aluno coloca a mão, retira um objeto e dita o nome para que desenhem e escrevam. A intervenção da professora se dá na oralidade e ela vai direcionando perguntas fazendo com que todos participem. As intervenções para os 1º e 2º anos acontecem com mais frequência. [...] A partir das palavras ditadas os alunos dos 2º e 3º anos formam frases e pe-

quenos textos e os alunos do 1º ano, fazem frases com as palavras e depois relatam quantas palavras e letras a frase tem. (J., Out., 2014)

Na sala de aula multisseriada dos 4º e 5º anos, com nove e sete alunos respectivamente, a metodologia da professora é através de projetos e sequência didática. Seu planejamento é organizado mensalmente e conduz a prática pedagógica a partir dos textos, pelo texto e para o texto, articulando os saberes de forma interdisciplinar. (Mc., out., 2014).

Práticas estas, que são constituídas a partir dos saberes-fazeres desenvolvidos no cotidiano escolar. Saberes que precisam de tempo para se fortalecer e, portanto, se fazem na relação experiencial das professoras nas salas de aula. Como afirma Tardif (2007, p. 49) é nas “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis que se formam os saberes da experiência”. Estes saberes dão sentido à prática docente que não está prevista nos documentos oficiais da educação, mas que se constituem no saber-fazer cotidiano.

Além disso, destaca-se a necessidade da formação continuada destes/as professores/as voltada para a temática do campo e, ainda, uma estrutura organizacional adequada como, por exemplo, professores/as efetivos/as e lotados/as nas escolas do campo. Acreditamos que esses fatores contribuirão de forma ímpar para o crescimento e empoderamento dos/as professores/as e dessas escolas. Esse conjunto de ações permitirá ao/a professor/a, dentre outras coisas, refletir sobre a prática educativa e sobre os desafios impostos pela complexidade das escolas do campo, sejam elas seriadas ou multisseriadas.

As aprendizagens com o Estágio Supervisionado

É sabido que o estágio supervisionado pressupõe uma diferente postura diante dos saberes constituídos na prática pedagógica e os conhecimentos científicos. É preciso considerar que as verdades constituídas por estes, nem sempre, explicam as situações observadas. Constantemente tem-se a necessidade de se buscar um “novo conhecimento a partir da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 33). Dessa forma, o estágio é uma reflexão da práxis que vai possibilitar ao estudante/estagiário apreender com aqueles que já possuem experiências na atividade docente. Esse é o principal motivo para a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas.

Durante o estágio, as aprendizagens foram muitas, pois os estudantes/estagiários puderam, além de “conhecer” as relações estabelecidas entre professoras e alunos e entre família e escola, as situações cotidianas que perpassam esse contexto. Aproximaram-se também, do quefazer das professoras, no que se refere às suas práticas pedagógicas, dessa forma, puderam ampliar sua visão da escola do campo:

Por meio das observações e da pesquisa, refletimos como é a interação dos alunos com a professora, da família com a escola e dos alunos entre si. Refletimos sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola e o voltar para a sala de aula (do curso de Pedagogia) pudemos socializar as experiências, assim, nossa formação torna mais significativa, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo nossa identidade e lan-

quando, dessa forma, um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador. (T., out. 2014. Grifos nossos).

É estabelecida, nesse momento, uma relação de aprendizagem significativa para a estagiária, pois como afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 111):

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atento as particularidades e as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem a adjacências da escola?

É necessário dizer que a formação inicial de professores precisa, além de tratar dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos de natureza teórica, tratar dos saberes da prática, nesse caso, da temática da educação do campo, enfatizando as peculiaridades das escolas e dos povos do campo. Segundo Alarcão (1996), o estágio deve ser considerado tão importante como os outros conteúdos curriculares do curso, pois é a junção destes com as atividades práticas que os estudantes ampliam seus conhecimentos/saberes de forma a construir outras perspectivas da escola e da educação:

A realidade das escolas do campo e das turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos legais no que se refere à qualidade do ensino e condições objetivas de trabalho nestas escolas. Há uma profunda desigualdade [...] uma grande dificuldade para organizar o processo pedagógico na sala multisseriada. (A., set. 2014).

Essa experiência foi rica para todas nós, pois certamente nos permitiu um outro olhar sobre a realidade das escolas do campo. (E., out. 2014).

Constata-se que é durante o estágio que o futuro professor passa ter outros olhares para a educação. É nesse contexto, que os estudantes experimentam a realidade escolar colocando-se no lugar do outro e buscando entendê-la a partir de seu “excedente de visão” (BAKTHIN, 2010), ou seja, a partir do que consegue ver e que os outros não podem ver. Contudo, o que prevalece não é mais seu ponto de vista inicial, mas a visão de muitos outros que estão arraigados nas práticas cotidianas.

Considerações finais

Como resultados, apontamos que o estágio contribui para a superação da dicotomia teoria/prática, estabelecendo uma visão dialética para a formação docente, na qual, a reflexão-ação-reflexão se faz presente.

Os relatórios de estágio dos estudantes possibilitaram problematizar a diversidade das escolas do campo, permitindo refletir sobre as mesmas a partir de suas próprias características, do que lhes é peculiar. Em face do



CAPA



SUMÁRIO

conhecimento adquirido sobre as escolas que se encontram à “margem” do sistema de ensino brasileiro é que podemos obter informações mais precisas dessa realidade, a fim de pensar em modos mais eficazes de se trabalhar nas escolas do campo.

As atividades do estágio permitiram, ainda, compreender a existência de cenários distintos de educação do campo nas escolas pesquisadas: o de experiências politicamente conservadoras, que apresentam conhecimentos alheios à realidade local e apresentados de forma segmentada aos estudantes e o de experiências progressistas, nas quais, a dinâmica adotada para as aulas, inclui a não segmentação dos conteúdos didático-pedagógicos tão usuais nas classes seriadas, além de a escola ter se configurado como agência política, com fortes exemplos de enraizamento local.

Nos relatórios de pesquisa dos estudantes, fomos envolvidos nas tessituras das redes cotidianas e misturando nossa experiência às outras, criamos outros campos conceituais e novas reflexões sobre o cotidiano dessas escolas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BAKTHIN, Mikhail. Para uma Filosofia do Ato Responsável. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 12/03/2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 04/07/2015

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIA, Alessandra Rios; et al. O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 79-94. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

HAGE, Salomão Mufarrej et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multisseriada, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 25-33. (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, 2).

HAGE, Salomão Muffarej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 21/07/2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). Estágios Supervisionados na Formação Docente. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 6. ed., revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação – Série Saberes Pedagógicos).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

O que pode contar uma carta?

Gabriela Caldeira Aranha
gabrielaped@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

Gislaine Cristina Bonalumi Ferreira
gibonalumi@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: No decorrer de 2014, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Campinas, a partir da necessidade das crianças do agrupamento III (três a seis anos) e das professoras de estabelecer interlocução entre os grupos inicia a prática de troca de bilhetes, convites e cartas com o desejo de contar algo para o outro. Os assuntos predominantes das trocas foram: divulgação dos nomes das turmas, convites para brincadeiras e para espetáculos realizados pelas crianças, envio de presentes, por exemplo, livros que contribuíssem para os estudos de outros grupos, até cartas carinhosas para quem gostam. Nesse movimento as crianças foram se apropriando desse tipo de gênero discursivo, e as correspondências foram ganhando outros detalhes, para além do texto escrito: os selos, as assinaturas, os envelopes e outros enfeites. A entrega da correspondência foi planejada e realizada pelos pequenos, como um grande acontecimento, escolhendo o local onde seria deixada. A professora, nessa prática, assume a função de escriba e de mediadora do processo de negociação para a tomada de decisão pelas crianças sobre o que escrever, como, em que suporte etc. Através da escuta dos pequenos construímos um projeto de que tinha características específicas de acordo com cada grupo (14 turmas) e alimentamos as vontades com muita liberdade de experimentação. Por meio dessa brincadeira as crianças demonstraram a vontade de constituírem-se como autoras.

Palavras-Chave: letramento; correspondência; crianças autoras.

Introdução

As cartas, tão usadas em tempos passados, já não são mais as preferidas nas comunicações cotidianas devido ao uso de novas tecnologias, que trazem mais agilidade para as trocas de informações. Isso não quer dizer que caiu em desuso. A modernidade consegue conviver bem com métodos mais antigos proporcionando inúmeras aprendizagens. Afinal, o que pode contar uma carta?

Nossa história

Logo nos primeiros meses de 2014, as crianças de uma turma chegaram eufóricas às salas das outras turmas com uma carta para ser entregue. Ao abrir o envelope e realizar a leitura, descobrimos que a turma dessas pequenas



CAPA



SUMÁRIO

275

crianças já havia escolhido o nome para identificação do grupo¹. Outras turmas ficaram contagiadas com essa ideia de contar para toda a escola como foi feita a escolha do nome das turmas que também pediram para escrever.

Em cada turma a carta teve um contexto e um impacto diferente, afinal, são compostas por pessoas diversas, com gostos e olhares únicos em cada uma delas. Neste trabalho o foco de relato são duas, das 14 turmas que trocaram cartas.

Em uma turma discutiu-se como seria a divulgação do nome escolhido. Eram muitas opções, como cartazes, panfletos e até o revezamento de crianças na entrada do corredor da escola para contar a todos sobre a identificação da turma. Mas, o que realmente marcou foi a possibilidade de responder a carta!

Houve o cuidado com a escuta atenta dos desejos das crianças, sendo convidadas a escolher a cor e o tipo do papel, se preferiam usar canetinha ou lápis de cor ou, as duas coisas. Os pequenos ainda definiram como poderiam ajudar na confecção das cartas, ao dizer o que gostaria que a professora registrasse, fazer desenhos para enfeitar a carta ou até mesmo na entrega.

E assim as primeiras cartas foram escritas! Com o tempo e a necessidade utilizamos cada vez mais este instrumento para nos comunicar com as outras turmas do mesmo período, de outros períodos e até mesmo de outras escolas.

Em cada turma os processos de escrita de cartas aconteceram de forma diferente. Em cada contexto aprendizagens que se complementaram, revelando que é possível aprender as mesmas coisas de maneiras muito diversificadas e que o encantamento pode estar sempre presente.

Com as primeiras trocas de cartas as crianças reconheceram este recurso como um importante meio de registrar e contar coisas para outras pessoas. A cada dia um novo significado era reconhecido e uma nova proposta feita pelas crianças aparecia.

As trocas de cartas/bilhetes e convites foram acontecimentos quase que diários, como para chamar outras turmas para espetáculos realizados pelas crianças, contando o dia, hora, local e tema da apresentação; enviar livros ou mesmo objetos e figuras que contribuíssem com os estudos e projetos de outras turmas; agradecimento por algo que outra turma fez para as outras, como os enfeites da festa de aniversário e móveis para a escola; pedido de explicação dos procedimentos para realizar uma pintura que foi apreciada nos corredores da escola; pedir desculpas sobre algo que aconteceu com o material da turma que também usa a sala – (duas crianças escreveram no calendário da turma do período da tarde, e para explicar o acontecido deixaram um bilhete de desculpas, escrito pela professora e assinado por elas). Muitas vivências registradas e compartilhadas.

Com o tempo as crianças foram acrescentando outros detalhes, pediam para que colocássemos muitos corações nas cartas, passaram a se interessar em fazer envelopes para colocar as cartas, depois perceberam a necessidade de colocar algo que os fechasse e a cada dia havia uma nova descoberta. Em uma turma surgiu a necessidade de confeccionar os selos para as cartas, da mesma maneira que fazemos ao enviar cartas via correio.

Um comentário de uma das professoras com a turma, sobre uma outra professora que conheceu em um curso, e que também estudava sobre o jacaré, resultou em uma grande carta contando tudo que conseguiam lembrar dos aprendizados sobre o bicho e que foi enviado para crianças de 9/10 anos em Bertiooga.

1 - Na escola a maioria das turmas opta por fazer a escolha do nome da turma. Processo esse que é feito com e pelas crianças.

Neste processo as crianças tiveram a oportunidade de aprender que quando queremos enviar uma carta para um local mais distante (as cartas eram trocadas entre as turmas da mesma escola) precisamos da ajuda dos Correios e que, para que o carteiro ache a pessoa para quem escrevemos, é preciso escrever corretamente o endereço.

A ida ao correio foi algo desejado pelas crianças, mas foi a professora quem o fez, apesar do pedido das crianças. Tentamos contato com o correio para uma visita com a turma, mas as burocracias atrapalharam o processo, que envolve o planejamento da saída da escola, o transporte e a autorização de saída, entre outros.

Receber a carta na escola foi outra grande alegria! As crianças de Bertioga fizeram um desenho para cada criança da turma, que guardaram com carinho.

Percebemos que muitas crianças se apropriaram dessa prática e passavam parte do dia produzindo e escrevendo (do seu jeito) suas cartas. Em alguns casos solicitam ajuda para fazer o envelope ou para perguntar como escreve o nome de alguém (uma oportunidade de pensar em como se escreve e não copiar o que se quer escrever). Em outros momentos só querem mesmo mostrar o que fizeram, além de levá-las para casa, presenteando as pessoas da família, também trazem outras tantas para a escola. Isso revela a importância que a escrita teve para estes grupos! Não era algo proposto pelo adulto, mas sim uma vontade dos pequenos.

Outro ponto que indica a apropriação das crianças na escrita e na autoria foi o livro do registro sobre o estudo do jacaré. A professora servia como escriba para escrever o que estudavam em livros ou textos que as crianças trouxeram de pesquisas feitas em casa e a partir do entendimento do que liam fazia um resumo e era também registrado quem havia dado a contribuição do que era para ser escrito. Na medida em que as crianças escreviam mais cartas com a professora sendo sua escriba, o sentimento de pertencimento e autoria foi ficando mais forte. Assim, as crianças passaram a querer escrever sozinhas, testando suas hipóteses ou simplesmente escrevendo sem parar. Neste contexto, por um momento deixou de fazer sentido que a professora registrasse quem havia falado, eles passaram a assinar após o registro e um pouco depois, foram além, e indicaram que queriam escrever sozinhos no livro com todas as letras que conheciam. Estes eram bons momentos para conversar sobre o que queremos contar, pensando no que seria escrito antes de começar. Foi preciso uma escuta cuidadosa das crianças, pois ao negar pequenos pedidos nega-se também a possibilidade de aprendizagem, criatividade e autoria.

Quando alguma criança se mostra insegura para ser escriba de seus textos e diz que não sabe, nós, como mediadoras e incentivadoras nesse processo de conhecimento valorizamos as tentativas e oportunidades de aprendizado dizendo sempre que necessário que cada um faça do seu jeito e que todos estão aprendendo.

Assim, acreditamos como diz Mello (2007), que estamos apresentando a linguagem escrita mostrando a sua função social que, de acordo com a autora define-se por: 1 - ler e compreender o que os outros querem dizer com a escrita, e 2- escrever o que pensa, o que quer dizer para os outros. (s/p.)

Outro retorno de que a função da escrita estava cada vez mais clara foi quando uma criança ao solicitar que a professora cantasse uma música que haviam aprendido com uma professora substituta e a educadora não conseguia lembrar, teve a ideia de escrever não só esta, como todas as outras letras que a professora tinha dificuldade de lembrar em um livro de músicas da turma, dando início a outro projeto do grupo, que foi escrever as músicas que mais gostavam e gravar cada uma delas para compor o cd que fazia parte do livro.

A prática de troca de correspondência não foi um projeto planejado com começo, meio e fim, mas algo que surgiu da necessidade, a partir de uma primeira carta que inspirou muitas outras possibilidades. Não queremos



CAPA



SUMÁRIO

dizer com isso que não há planejamento para esses momentos. É preciso muito estudo e muitas cartas para compreender a complexidade de todo esse processo.

O professor, como escriba e mediador pode transformar uma boa experiência em algo negativo se ao invés de proporcionar um momento de escuta e de autoria passar a corrigir demais e colocar suas próprias ideias, negando as das crianças. Quando isso acontece, as crianças que ainda estão se apropriando da escrita, acabam aceitando e reproduzindo a fala do professor-escriba. De acordo com Mello (2007, s/p.)

A escrita é um sistema de signos que representam outro sistema de signos. Ao escrever, representamos o som da fala, mas esse som da fala não é apenas um som... ele tem um significado. Esse significado representa a realidade: as coisas do que falamos, nossas ideias, sentimentos, informações... Ou seja, a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade.

Enfatizamos que a escrita não foi introduzida como uma técnica de discriminação sonora letra-som, grafema-fonema, e defendemos que essa prática ainda precisa ser superada por alguns professores que, na ânsia de introduzir as crianças pequenas no mundo letrado, acaba por enfatizar os aspectos técnicos, deixando a função social da escrita à margem dessa vivência.

Para Faria e Kuhnen (2008) [...] *o problema não está em abrir ou não espaço para a linguagem escrita na educação infantil, e sim em como esse processo acontece: de forma treinadora, repetitiva e mecânica, ou de forma significativa, contextualizada, lúdica, criativa (p.98). Com isso, as autoras defendem que não somente o que se oferece, mas a forma que isso é feito faz toda a diferença para se ter práticas boas ou ruins.*

Conclusão

Apresentar a linguagem escrita para as crianças foi uma grande oportunidade para aprendizagens e descobertas para nós, professoras, e também para as crianças que se colocaram como autoras desse processo e em tantos outros. E tudo começou com uma carta... Com um olhar que encantou e (trans)formou vários outros. Que estejamos de olhos bem abertos para cada experiência e que possamos fazer das miudezas do dia a dia nosso aprendizado e nossa alegria.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: O mundo da escrita no universo da pequena infância. Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral Mello Campinas SP Autores Associados, 2005

CAMPINAS, Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/ Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo/ Coordenação Pedagógica: Heliton

278



CAPA



SUMÁRIO

Leite de Godoy – Campinas, SP, 2013

FARIA, Dayane A. e KUHNNEN, Simone de C. A Linguagem Escrita na Educação Infantil. In OSTETTO E. Luciana. Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Ed Papyrus, 2008.

MIMEO/2007. MELLO, Sueli A. Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura (orgs). Porque escrever é fazer historia: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: SP: Alínea, 2007.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.



CAPA



SUMÁRIO

PNAIC: compartilhando saberes na diversidade do solo pantaneiro de Aquidauana-MS

Mareide Lopes de Arruda
mareidelopes@hotmail.com
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo: O presente trabalho traz reflexões sobre os momentos de formação realizados como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, junto a professores alfabetizadores, especialmente os que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Aquidauana/MS, durante os anos de 2013 e 2014. Apresentamos como objetivo analisar os saberes profissionais e o fazer pedagógico, no que se refere ao ensino de linguagens e matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a metodologia utilizada como coleta de dados valeu-se, por meio da escuta sensível, de relatos de experiências dos professores durante as formações, bem como a observação de planejamentos elaborados pelos professores. Buscamos, nessa análise, encontrar elementos que mostrassem, conforme as ideias de Nóvoa e Tardif, outras formas de estabelecer relações e produzir conhecimento. Como resultados, apreendemos que compartilhando e socializando experiências, ouvindo e se fazendo ouvir, considerando a si mesmos como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos, os professores vão constituindo os saberes profissionais, pois é ensinando que se aprende a ensinar, e se aprende a aprender.

Palavras-chave: PNAIC; formação de professor; saberes

Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo foi efetuada no município de Aquidauana/MS, localizado na Serra de Maracaju, à 139 km de Campo Grande, capital do estado, em uma região denominada Mesorregião dos Pantanaís Sul-Matogrossenses. O município, atualmente, é responsável por 13 (treze) escolas, distribuídas em 05 (cinco) aldeias, atendendo a 11 (onze) comunidades indígenas, 01 (um) escola pantaneira com 03 (três) polos e 03 (três) escolas na área urbana. Em 2014, dos 5.048 (cinco mil e quarenta e oito) educandos matriculados junto a Rede Municipal de Educação (REME) 1.207 (mil, duzentos e sete) estavam em processo de alfabetização.

O município é um dos que aderiram ao PNAIC - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com 75 (setenta e cinco) professores alfabetizadores inscritos, 03 (três) OEs - Orientadores de Estudos e 01 (uma) Coordenadora Municipal. O programa, lançado pelo Ministério da Educação em 2012, tem como objetivo alfabetizar plenamente as crianças até os oito de anos de idade, ou seja, em seiscentos dias letivos, por meio de uma parceria entre União, estados, municípios e instituições de ensino de todo o país.

O tema em estudo surgiu durante a realização das formações com os professores alfabetizadores participantes do PNAIC da REME do município de Aquidauana/MS, em um contexto em que encontramos, no mesmo espaço, profissionais das escolas localizadas em áreas urbanas, pantaneiras, de comunidades negras e de comunidades

indígenas, das etnias Terena, Guarani-Kawuia e Xavante, ou seja, um grupo com uma riquíssima diversidade cultural e saberes singulares adormecidos, o que nos levou ao questionamento: como compartilhar um conteúdo único para uma diversidade tão grande de culturas, saberes e fazeres?

Essa indagação motivou a necessidade de realizar ações que levassem a um sentimento de mobilização dos professores, em relação à valorização e à compreensão dos saberes que estes traziam consigo, a fim de problematizar e refletir sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador do Ensino Fundamental, especialmente os que atuam no 3º ano, considerado o último ano do ciclo de alfabetização.

Nessa perspectiva, iremos abordar, nesse artigo, o tema da formação de professores, com base nas ideias de Nóvoa (2002; 2011) e Tardif (2002), os quais tratam dos saberes e da atuação docente, utilizando para essa reflexão dos relatos da experiência vivida pela autora como orientadora de estudos do PNAIC em Aquidauana/MS, nos anos de 2013 e 2014, e dos depoimentos de professores alfabetizadores, escritos nesse contexto.

O saber e o ser professor: como é ensinar no século XXI?

Entendemos que um processo formativo oferece ao professor a possibilidade de, gradativamente, ir aprimorando seus conhecimentos e, assim, perceber que a essência do seu trabalho é a interação humana e que a base fundamental para exercê-lo é o respeito às diferenças e aos limites de cada um dos indivíduos que estão sob seus cuidados. Dessa forma, aprimorar o saber pedagógico é algo que ocorrerá na escola e além dela, visto que todo saber é construído e reconstruído de acordo com a sua necessidade de utilização e a trajetória formativa e profissional de cada pessoa.

De acordo com o Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (on line)¹, a palavra saber origina-se do latim *sapere*, sendo um verbo transitivo direto que designa “o sábio”, ou o *sabidus*, em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição. É a partir dessa ótica que trataremos, nesse artigo, de quais são e como estão relacionados os saberes profissionais dos professores alfabetizadores, participantes do PNAIC.

Percebemos, em relação à valorização da profissão docente, que a sociedade atual, sob influência dos meios midiáticos, tem valorizado mais algumas profissões, como a Medicina, por exemplo, em detrimento de outras, como a docência. Somado a essa constante desvalorização, temos ainda uma cultura em que a formação dos professores é delegada, em muitos casos, a profissionais outros, que não atuam na área do ensino, legitimizados a definir os rumos da profissão docente, enquanto que em outras profissões são os profissionais daquela área específica que tratam dos temas de suas próprias formações.

Nóvoa (2011), em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola, comenta sobre a cultura profissional e a necessidade da formação técnica, bem como sobre o modo como é percebida a organização da escola e o que advém da ação do professor:

A formação de professores deve: passar para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. O que existe é frágil. A interligação entre as questões

1 - Disponível em <http://www.dicionarioetimologico.com.br/> Acesso em 04-04-2015.

do ensino, da investigação e das práticas escolares e a participação efetiva dos profissionais na formação dos futuros professores é fundamental para que se crie um novo modelo de formação de professores. Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para “dentro” da profissão. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente. (NÓVOA, 2011, n.p)

Assim, ao compararmos a formação profissional de um médico com a de um professor, claramente observamos uma discrepância em relação ao desenvolvimento e acompanhamento da prática, existente entre ambas. Um médico, atuante e formado no século XIX, caso se dispusesse a tratar da saúde de pessoas do século XXI, seria certamente cobrado quanto à sua atualização profissional. Um professor do século XIX, ou com uma formação semelhante à que era recebida nesse século, na escola ou fora dela, teria muitos conflitos ao ministrar aulas para alunos do século XXI, visto que nessa sala haveria, no mínimo, vinte e cinco “pessoas” com acesso a informações do mundo inteiro, por meio dos recursos tecnológicos, o que causaria insegurança a um professor que não conhecesse ou utilizasse tais recursos tecnológicos, botando por terra toda e qualquer intenção de inter-relação em sala de aula.

Essa analogia nos leva à reflexão sobre a importância da atualização profissional, vista mais claramente em relação a outras profissões do que na profissão docente, que em muitos sentidos ficou estagnada no tempo, utilizando modelos idealizados em séculos passados. Por outro lado, é fácil visualizar que somente um médico atualizado poderá, com segurança, prescrever ao seu paciente o melhor tratamento e/ou medicação para sua cura, o que deveria também ocorrer nas escolas, após a análise dos conhecimentos prévios do educando pelo professor.

Nesse sentido, espera-se que o professor seja um agente de mudanças, motivando o desenvolvimento das pessoas, da sociedade, das comunidades, enfim, seja um encantador de almas. A respeito desse novo perfil profissional necessário ao docente, Rubem Alves, em entrevista ao Portal Brasil, afirma que:

[...] é preciso criar um novo tipo de professor, é o professor que não ensina nada... tem que ser um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar coisas, pois as coisas estão na internet, estão por todos os lugares, nos livros... é ensinar a pensar... criar na criança essa curiosidade. Esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar. (ALVES, 2014, n.p)

Mas, afinal, quais são as concepções do saber docente? O saber docente não é singular, mas sim um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.54). Assim, entendemos a formação profissional como um ciclo que perpassa as opções e a qualidade das atividades realizadas pelo professor. Não há como ser meio professor, meio aluno, meio diretor. Todo e qualquer profissional o é por inteiro, não pela metade. Ao adentrar uma sala de aula, por mais que se diga que se pode separar a vida pessoal da vida profissional, trazemos em nossa constituição tudo o que vivemos até ali.

Nesse sentido, Tardif (2002), ao relacionar os saberes docentes, os classifica em 04 (quatro) tipos (cf. Quadro 1): saberes da formação profissional, das disciplinas, curriculares e da experiência.

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002):

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2002).

Dessa forma, considerando que há uma diversidade de saberes junto ao fazer pedagógico dos professores, bem como uma maneira individual com que cada pessoa dialoga com os saberes externos à sua profissão, em seu cotidiano de vida, destacamos a relevância dos saberes experienciais, uma vez que são estes os que “dão mais segurança” ao profissional docente, pois já foram vivenciados, experimentados.

Sendo assim, para compreender o fazer docente dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, os quais, apesar de atuarem em uma mesma rede de ensino, ocupam espaços físicos diferenciados e estão imersos em culturas diversificadas, procuramos investigar quais são os saberes profissionais que estes utilizam no trabalho com as séries de alfabetização do Ensino Fundamental. Para tanto, recorremos às narrativas autobiográficas de cinco professores, com experiência variante entre oito e vinte anos de profissão docente e faixa etária entre 29 e 45

anos. Esses relatos de si foram produzidos nas reuniões de formação do Pacto, em que a pesquisadora atuava como orientadora de estudos. A fim de preservar suas identidades, os identificamos como P1, P2, P3, P4 e P5. Trataremos, a partir do próximo subtítulo, da diversidade cultural e profissional desses sujeitos, professores vinculados à REME de Aquidauana/MS.

Como atua o professor alfabetizador “no chão” da escola

Observamos, em um dos encontros de formação do PNAIC, uma inquietação geral entre os professores, visto que, segundo eles, a proposta do referido programa não correspondia às suas práticas diárias, e muito menos à forma de acompanhamento feito pela coordenação pedagógica das escolas em que trabalhavam. É o que nos relatou P1, 45 anos, professora efetiva municipal, com 19 anos de serviços prestados à REME, atualmente ministrando aulas a uma turma composta por 28 (vinte e oito) alunos, na Escola Municipal CAIC “Antonio Pace”, localizada na área urbana de Aquidauana/MS. A professora narra:

Eu fiz o PROFA e tenho lido sobre as novas formas de ensinar, mas eu não sei fazer assim, até agora eu só li e não entendi; ninguém me ensinou como fazer; e o coordenador pedagógico não ajuda a gente, pois ele, além de ter cargo comissionado, ajuda o diretor, decora a escola com flores, desenhos, nem sempre é pedagogo, também não sabe do que se trata e muito menos nem como fazer. Acho que tem que ter oficinas, bastante treino para fazermos melhor. (P1)

A socialização do depoimento de P1 motivou os demais professores a também se manifestarem, afirmando que quando a criança ainda não se encontra alfabetizada são utilizados exaustivamente por eles os exercícios de memorização das famílias silábicas, fazendo com os alunos repitam e pratiquem o “ba – be – bi – bo – bu”, sendo que, segundo seus relatos, “lá no mês de setembro/outubro, quem sabe dá um estalo e eles aprendem a ler”.

Não obstante, P2, 42 anos, 10 anos de experiência, professora Guarani-Kaiowá, regente de uma turma de 1º ano com 20 (vinte) alunos da etnia Terena, na Aldeia Lagoinha, por meio de seu relato nos remete à complexidade que é ser professor nessa diversidade cultural.

Fui para essa aldeia porque casei com um terena. Isso já é complicado. Sou pedagoga desde 2009, mas não sei ensinar desse jeito novo. Eu aprendi com o BE – A – BA, na cartilha mesmo e é assim que está acontecendo hoje lá na aldeia. Tenho sofrido muito, mas tenho mudado tudo em mim e na minha vida na escola, apesar dos colegas me olharem de um jeito estranho, ruim, doído (Maio 2013). Estou aprendendo junto com meus alunos, o PNAIC trouxe uma nova esperança que tenho certeza já está afetando outros colegas que não estão inseridos no programa, aprendi a fazer sequências didáticas e todas as vezes que planejo a uma sequência didática, todos os colegas de trabalho acabam participando das atividades de forma direta ou indiretamente, principalmente no momento da elaboração e das imagens que preciso registrar (fotos). Outra diferença que o PNAIC nos trouxe é o contato com a coordenadora e o diretor

que estão mais envolvidos, ainda que meio distante, mas procuram contribuir o máximo que podem. Estou muito motivada ainda que a minha dedicação tomasse parte do meu tempo com a família, porém muito tenho aprendido até mesmo para lidar com meus filhos, muito mais até do que para lidar com meus alunos, e cada dia as orientações do PNAIC tem sido o meu norte principal. (P2)

A partir desses relatos e da possibilidade de se fazer ouvir, os professores se dispusessem a ler, entender e interpretar seus saberes em consonância com o que dispõem os teóricos, principalmente no que tange ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, uma atividade complexa que exige muito conhecimento dos comportamentos e do desenvolvimento da criança, a fim de que o processo de aprendizagem flua em sua realidade escolar. Além da própria complexidade do ensino do SEA, temos, por outro lado, a questão da diversidade, em suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar (TARDIF, 2002).

A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. É o que comprova a narrativa de P3, pedagoga, 45 anos, 15 anos de experiência, regente contratada temporariamente, do 3º Ano/A da Escola Municipal Ada Moreira Barros, localizada no Distrito de Cipolândia, em uma zona rural:

Há quatro anos leciono nessa escola. Nos dois primeiros anos, tive muitas dificuldades no processo de alfabetização dos alunos, tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática. Nossas turmas sempre foram heterogêneas, e nessa escola temos um índice muito alto de distorção ano-idade. E quando eu me deparava com alunos silábicos, ou até mesmo, pré-silábicos, em uma turma onde todos já deveriam estar no mínimo, silábico-alfabéticos, não sabia o que fazer. Aprendi que, na sala de aula, os alunos deveriam ser organizados em filas, um atrás do outro, que a ementa curricular deveria ser cumprida, que o aluno deveria decorar a tabuada e que se não houvesse avaliações escritas o aluno não teria notas. E quando se chega à sala de aula e se percebe que na prática, as coisas não precisam ser, necessariamente, dessa forma e que, seguir essas regras não é garantia de sucesso, então se conclui que o professor precisa de uma luz, algo que faça as coisas clarear, para que o seu tempo em sala de aula não seja inútil. E o PNAIC veio como essa luz iluminando o meu trabalho e de muitos professores. (P3)

A professora, em seus escritos, remete aos saberes profissionais que foram sendo modificados com as mudanças propostas pela formação e por sua própria percepção dos efeitos dessas mudanças.

Além da realidade rural vivida em distritos, evidenciada no relato da professora, Aquidauana possui, em função de seu pantanal, diversidade geográfica, cultural e profissional. A Escola Pantaneira atende 200 (duzentos) pantaneiros que, diariamente, são recebidos por professores que em sua maioria desconhecem a realidade do local e lá estão pela falta de trabalho na área urbana. E, por tratar-se de área de difícil acesso, a habilitação específica para as diversas áreas de ensino não é exigida.



CAPA



SUMÁRIO

Segundo Raymond e Tardif (2000, p.212), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, uma vez que, com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” é modificado, fato que evidenciamos no relato de P4, 30 anos, 8 anos de experiência em salas multisseriadas, multianuais e EJA/MOVA, atualmente regente de uma sala de 3º Ano em uma escola rural:

Sou acadêmico de História da UFMS/CPAQ, com formação no Normal Médio. Atualmente ministro aulas no 3º ano do Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro, situado na Fazenda Taboco, BR 419 a aproximadamente 50 km da cidade de Aquidauana, à margem direita do Rio Taboco. No decorrer do primeiro e segundo bimestre o número de alunos aumentou chegando ao total de 22 alunos, cuja faixa etária ficou entre 7 a 33 anos. Foram matriculadas na turma, duas pessoas adultas. De imediato realizei um breve diagnóstico das novas alunas que vieram estudar em nossa sala, sendo uma delas mãe de uma das alunas desta turma. Durante o diagnóstico realizado verifiquei que as mesmas encontram-se no mesmo nível (pré-silábico) dos demais alunos, com muitas dificuldades na leitura. Ao ser inserido como Educador em uma turma de 3º Ano, e também como Professor Alfabetizador do PNAIC 2014, meu compromisso como Educador aumentou, tornando-se parte responsável pelo desempenho e desenvolvimento Educacional do meu Município, Estado e País, por ser um programa extremamente comprometido com Educação Básica nacional. Assim, no primeiro momento seguindo as orientações do PNAIC por meio da professora Mareide, preparei um novo ditado diagnóstico para a turma do 3º Ano da Escola Municipal Pólo Pantaneiro – NE Joaquim Alves Ribeiro, o que complementava o que já havia feito e preencheria a ficha diagnóstica proposta no ano de 2013, o que permitiu que tudo que havia realizado referente a linguagem e leitura dos alunos pudesse ser repensado e, como alfabetizador, eu começasse a buscar recursos/alternativas de imediato, visando sanar as dificuldades apresentadas. (P-4)

Ao repensar sua prática e colocar os saberes teóricos advindos da formação em suas ações cotidianas, o professor demonstra as relações que efetuou entre a teoria e o seu trabalho docente, levando para a sua realidade e para o seu cotidiano um saber que se agrega aos que já possuía, constituindo e modificando sua identidade docente.

Ainda nessa perspectiva, P5, pedagoga, 37 anos, 18 anos de experiência, residente na zona rural e atuante na área urbana, relata o reverso de saberes que transformaram sua vida pessoal e profissional:

Sou graduada em Pedagogia pela UFMS/CPAQ, professora na rede Municipal de Educação de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, lotada na Escola Erso Gomes – sede do Município, e residente a 37 anos no Distrito de Camisão, localizado a 18Km. Ministrei aulas no distrito por 12 anos, como professora contratada. Em 2008 assumi o concurso na rede como professora efetiva, trabalhando meu primeiro ano na sede do município. Retornei para o distrito por mais 3 anos e a partir de 2012, fui lotada na Escola Erso Gomes da qual atuo até o presente momento. Um fato importante a relatar foi o apoio pedagógico e administrativo que sempre tive

da direção da escola Erso Gomes e da coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano (orientadora do PNAIC) e não da coordenação do 1º ao 5º ano. São pessoas receptivas à troca de ideias e de experiências. Todo material pedagógico que eu solicitava, era prontamente atendida. Esse atendimento fez com que eu tivesse confiança para realizar meu trabalho, e ao longo dos anos, essa contribuição tornou-se cada vez mais essencial para o aprimoramento de minhas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. No tocante as metodologias aplicadas, ressalto que busquei aproximar cada vez mais as informações de caráter científico, aproximando e adequando-a a realidade dos meus alunos. [...] Mesmo os alunos que vinham da zona rural estudar na área urbana eram envolvidos no processo de maneira satisfatória. Eles criavam e recriavam hipóteses e soluções para os desafios apresentados com mais facilidade. Fato que me levou a transferir minha filha da escola do distrito em que estudava para a escola onde atuo. Percebi que ela desenvolveu muito. As praticas pedagógicas da escola eram mais estimulantes para a participação dela em atividades esportivas e com música. (P5)

O relato de P5 nos traz um profissional que constrói e desenvolve múltiplos saberes partindo de seu cotidiano pedagógico. Tardif (2002) preleciona para um olhar ao professor como ator competente e sujeito ativo, com diversos saberes que, com sua turma de alunos, frequentemente depara-se com situações tão problemáticas que a simples aplicação de saberes advindos das ciências da educação ou de conteúdos próprios (saberes disciplinares e curriculares), não basta. Isso reforça então o pressuposto que o docente, além de saberes profissionais (conteúdos disciplinares), necessita também daqueles provenientes das múltiplas interações mantidas em diversos momentos e lugares de seu cotidiano, visto que são desses saberes que são obtidos o controle das situações de conflito e a segurança como profissional, devido já tê-los experimentado, o que pudemos observar na prática dos professores do município de Aquidauana aqui citados. Assim, ressaltamos que todo professor terá possibilidades de aprimorar seus conhecimentos por meio de sua prática cotidiana na escola.

O que fiz do que vivi? Considerações Finais.

Analisando o grupo de professores, especialmente os que atuam no Ano 3, participantes da formação do PNAIC no município de Aquidauana, constatamos que os mesmos encontram-se atuando profissionalmente com saberes experienciais, ou seja, com

os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).



CAPA



SUMÁRIO

Durante as formações, as narrativas dos professores nos davam sinais da necessidade de exercermos mais a escuta sensível junto aos professores, à escola e à gestão municipal, para que juntos pudéssemos desenvolver o processo de ensino e aprendizagem reformulando e revendo a formação advinda das universidades, ou seja, buscando responder às seguintes questões: O que sabemos? O que pensamos sobre como ensinar? O que é ensinar? Quem estamos ensinando? O que sabe quem estamos ensinando? O que sabe quem nos ensina? Essas reflexões são apontadas por Nóvoa (2002), quando afirma:

[...] a metodologia praticada nas escolas atualmente não tem o acompanhamento pedagógico necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz [...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 2002, p.23)

Esse raciocínio se opõe à ideia tradicional de que a formação continuada se dá apenas por decisão individual – e em ações solitárias, trazendo a percepção de que a coordenação pedagógica deve caminhar ao lado do professor, auxiliando-o, colaborando com o professor, sendo o parceiro que o profissional anseia, refutando assim a pedagogia tecnicista, repetitiva e solitária.

Sob essa ótica, entendemos que não podemos desconsiderar os saberes próprios de cada indivíduo. O ritmo diário que a escola exige não tem permitido uma investigação maior sobre as evidências do pensamento, ações e interações demonstrados pelos professores. Por tratar-se de uma profissão que exige a interação entre pessoas, esse professor tem que gostar muito de “gente”, e os estudos que se valem de suas histórias, relatos, narrativas, representam estudos com enfoques fenomenológicos que não se reduzem à cognição ou à razão, antes, preocupam-se em compreender esses saberes e sua repercussão junto a intervenções em situações cotidianas, cujos valores, crenças, emoções estão e estarão sempre presentes em sua história como pessoa e como profissional.

Nesse sentido, ao investigar a elaboração dos planejamentos de aulas, diários ou semanais, percebemos que, para os professores, segundo seus relatos, o mais importante era a listagem dos conteúdos, independente se fossem ou não ser “repassados” e/ou se o professor dominasse o assunto. Afirmaram, nesse aspecto, que gostariam muito de construir seus planejamentos sabendo realmente do que se tratava, ou seja, por meio de estudos que atendessem às necessidades de compreensão teórica e à busca de estratégias para o colocarem em prática. Atualmente, os planejamentos são registrados respeitando o que a Ementa Curricular preceitua. Porém, na prática, cada um “faz do seu jeito”, de acordo com o que o seu saber entende, utilizando, geralmente, os métodos analíticos de alfabetização como base teórica.

Conviver com o grupo de profissionais alfabetizadores, como orientadora do Ano 3 / PNAIC de Aquidauana/MS por dois anos, foi um grande desafio, primeiramente por ser graduada em Letras/Português e Literatura e não em Pedagogia, mas à medida que avançávamos nos estudos dos cadernos de formação, novas descobertas, novos valores nasciam e nos faziam entender como nossos saberes eram diversos, ínfimos, porém necessários para um aprimoramento e avanço eficaz do processo de ensino e aprendizagem.

Registramos que, durante as narrativas, surgiam naturalmente estratégias de ensino e de leitura, de acordo com a necessidade dos alunos, e davam certo. Com o aprofundamento do conhecimento por meio da leitura dos

autores sugeridos nos cadernos, por exemplo, Isabel Solé, Artur Morais, Emília Ferreiro, Magda Soares, dentre outros, esses conhecimentos prévios eram elucidados e nos faziam entender a práxis.

Entendemos claramente que delegar ordens, baixar normas, leis, resoluções, com intuito de orientar o fazer pedagógico, não é o suficiente para garantir o sucesso do processo de ensino e/ou alfabetização. É preciso “aprender fazendo”, ou seja, colocando em prática os saberes adquiridos de acordo com a realidade de cada município, cada pessoa, cada profissional. Muito do que reproduzimos como profissional advém do modelo de profissional que nos formou, cabendo a nós, olhando o/para o outro, nos momentos em que nos autoavaliarmos, aproveitar o que ficou de bom e deletar o que ficou de ruim do processo vivido outrora.

Assim, concluímos com esse trabalho que a formação do professor é um processo contínuo que necessita de orientação, apoio e parceria de outro profissional mais experiente em educação, cuja função precisa ser melhor delineada no chão da escola: o coordenador pedagógico. Portanto, os saberes constantes em cada indivíduo, aliados aos saberes advindos da formação inicial e continuada do professor e do coordenador pedagógico, darão origem a uma parceria de sucesso junto à escola e, por conseguinte, a educação cumprirá o seu verdadeiro papel social, centrado na pessoa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Portal Brasil resgata entrevista com Rubem Alves. Portal Brasil (On line), 17/set/2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>. Acesso em 03 mar. 2015.

NÓVOA, Antônio. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Entrevista a Cristiane Maragon e Eduardo Lima. Revista Nova Escola, 01/ago/2002. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml entrevista 01/08/2002 19:46. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. Profissão: Docente. Entrevista a Paulo de Camargo. Revista Educação (on line), agosto 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em 04/02/2015.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



CAPA



SUMÁRIO

Leitura e Escrita como possibilidade de trans-formação docente e discente no Ensino Fundamental I

Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi
jbuldrin@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Esse diálogo pretende compartilhar experiências docentes e discentes no trabalho com a leitura e a escrita no terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campinas. Através de um plano de trabalho docente construído junto com os estudantes, que tem a leitura e a escrita como eixo estruturante e articulador na integração das diferentes disciplinas curriculares, é que o trabalho foi e é desenvolvido. O mesmo é constituído a partir de um projeto que considera a leitura, escrita e a expressão oral como expressão de si, permeando as práticas do cotidiano e tendo o registro como prática social. Nesse sentido, algumas ações são desenvolvidas, tais como, a construção de um livro da sala com as escritas narrativas individuais e coletivas da turma acerca de assuntos que os inquietam no cotidiano e que revelam como e o que a escola produz nas crianças em termos formativos. Leitura diária feita pela professora, pelas crianças, de forma oral, individual e coletiva, a socialização com outras salas, e ampliação do repertório literário, entre outras. As produções das crianças na interlocução com a professora revelam a possibilidade de trans-formação pessoal/profissional no exercício da cidadania. As diferentes ações em torno da leitura e a escrita são desenvolvidas de forma a colocar as crianças como protagonistas produtoras de conhecimento e a professora como interlocutora mediadora e aprendiz nesse processo.

Palavras-chave: leitura e escrita; prática docente; cotidiano escolar.

Um convite a carregar água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

(Manoel de Barros)

Uma professora e um grande desafio no cotidiano escolar: envolver as crianças no universo da leitura e da escrita de forma significativa e potencializadora. É assim que a busca por uma prática diferenciada, aberta aos interesses e necessidades dos estudantes vem sendo construída.

Disposta a deixar algumas práticas que considero rígidas, prescritivas e indiferentes no trabalho com a leitura e a escrita, considerando a poesia, o encanto, a curiosidade e a beleza da descoberta presente nas crianças, fui convidada



CAPA



SUMÁRIO

por elas e também as convidei, a carregar água na peneira. E o que significa isso, carregar água na peneira¹, se seus furos não permitem que o líquido se concentre? Seria o mesmo que catar espinhos na água, ou guardar peixes no bolso, diz o poeta! Só consegue carregar água na peneira quem cultiva a poesia, quem inventa, imagina, cria. Escrever é o mesmo que carregar água na peneira, usar as palavras, se inspirar com elas. Com as crianças compreendi o que isso significa e tento levá-las a fazer peraltagens com as palavras e encher os vazios...

É na EMEF Corrêa de Mello, localizada na região sudoeste do município de Campinas, junto às crianças do terceiro ano em 2014 e quarto ano em 2015, que as experiências acontecem, a partir de um plano de trabalho docente construído com os estudantes, tendo a leitura e a escrita como eixo estruturante e articulador na integração entre as diferentes disciplinas da grade curricular. Plano este que pretende reunir as expectativas de aprendizagem em diálogo com os protagonistas da construção do conhecimento num trabalho de autoria, demonstrado abaixo no fragmento extraído de tal plano:

Levando em conta o eixo de trabalho ‘Cidadania’ expresso no Projeto Pedagógico da escola, tento delinear uma proposta que esteja fundamentada nos propósitos de Educação Cidadã, considerando o espaço escolar como espaço de formação para a vida, e que considere a formação humana integral como objetivo principal (...). Pretendo encontrar-me comigo mesma, construir um saber docente no percurso de uma proposta ousada, porque tenta romper com o modelo e tradição escolar conteudista/instrucionista, que carrega ainda um currículo estático e engessado, num momento em que os efeitos das políticas educacionais, em geral, não colaboram para o alcance da educação que se pretende. Proponho na escrita dessas linhas, uma proposta pedagógica em construção. Digo construção, uma vez que essa escrita não poderá ser findada por mim, pois a proposta de trabalho aqui desenhada, pretende ser construída e contada juntamente com as crianças. Na busca por uma educação que seja significativa e humana para as crianças, proponho a socialização com elas do plano de trabalho, bem como dos conteúdos que “devem” ser trabalhados nesse ano. Proponho a construção coletiva do desenvolvimento dos conteúdos com os estudantes, a partir do interesse e aspirações dos mesmos diante da possibilidade da ampliação do conhecimento, através de projetos e sequência didática, e do esforço para o trabalho transdisciplinar (...). A prática da roda de conversa/assembleia de classe será a ferramenta para o diálogo, expressão oral, escuta e deliberações. Esses momentos serão importantes para que os assuntos diversos do cotidiano sejam colocados na roda. As escolhas sobre o que e como aprender, também será pauta de discussão nesses momentos (...). Para o trabalho com a linguagem oral e escrita, pretendo associar a leitura diária, expressão oral e escuta, e a escrita como expressão de si permeando as práticas do cotidiano com o objetivo do registro como prática social (...). (PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2014/2015).

Essa construção curricular considera o que os documentos oficiais do município de Campinas propõem a partir da Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental I, mas também valoriza a curiosidade do momento e o

1 - Ver na íntegra o poema “O menino que carregava água na peneira” do poeta Manoel de



interesse dos estudantes pelo conhecimento.

A interlocução com as teorias produzidas sobre autoria, leitura e escrita, currículo, educação integral, puderam ser ampliadas no diálogo com Prado e Soligo (2005), Colomer (2007), Colomer e Camps (2002), Solé (1998), Arroyo (2013), Freire (1996), Lerner (2002), Geraldi (1993), entre outros, uma vez que servem como subsídio para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

É na relação de responsabilidade pelo/com o outro, de atenção às suas necessidades que a parceria professora/estudantes acontece. De um lado a professora, ávida por mudança e transformação de sua prática, do outro, as crianças, prontas a embarcar em novas aventuras, em outros modos de ser/estar no ambiente escolar. Convite aceito entre ambas as partes, partimos a carregar água na peneira através de algumas experiências a serem relatadas a seguir.

O encontro com a leitura literária, uma atividade permanente...

Com o objetivo de ampliar o gosto pela leitura, o universo cultural e levar os estudantes a se tornarem leitores assíduos, respeitando seu “itinerário de aprendizagem cultural” (COLOMER, 2007, p. 101), realizamos a prática da leitura literária diariamente. A primeira aula do dia é destinada a leitura da professora para as crianças, de duas ou três crianças para a sala e a leitura individual e/ou com o colega. A mesma é realizada na sala de aula, na biblioteca e outros espaços da escola, como pátio e área verde, a fim de proporcionar aos estudantes espaços e tempos para a leitura, como aponta Colomer (2007, p. 65), ao afirmar que:

Antes de mais nada está o fato de oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula, na biblioteca escolar para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc., implicadas no ato da leitura. São as atividade de leitura dirigida e compartilhada, aquelas que meninos e meninas vêm elucidar-se ante os seus olhos, os modos de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra, etc.

Neste sentido, assumo a posição de mediadora permitindo que as crianças ampliem o contato com a leitura literária e possam ler para aprender, para se divertir, para se encantar. Algumas estratégias para tratar do assunto “leitura” e sua importância, foram desenvolvidas com as crianças. O uso do livro e vídeo de animação intitulado “O fantástico mundo dos livros voadores de Modesto Máximo”, dos vídeos “História sem fim I e II”, “Coração de tinta”, “A menina que roubava livros” contribuíram para contextualizar as discussões.

Leio diariamente para as crianças textos diversos, como notícias, receitas, divulgação científica, carta, poemas, livros em capítulos, entre outros. Procuro selecionar títulos adequados à idade das crianças, levando em

consideração aspectos que colaboram para a utilização das estratégias de leitura (SOLÉ, 1996, p. 35), e que sejam capazes de despertar o interesse e gosto pela história. Alguns títulos como, “A bolsa amarela” de Lúcia Bojunga; “O menino do dedo verde” de Maurice Druon; “Meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos; “Dom Quixote de La Mancha para as crianças” de Miguel de Cervantes – adaptação de José Angeli, entre outros. Vez ou outra, quando há o interesse pelas crianças na ampliação dos conhecimentos sobre alguma literatura, outras atividades são realizadas, como no caso do trabalho com o livro “Dom Quixote de La Mancha”, que as crianças realizaram pesquisa sobre o autor Miguel de Cervantes, buscaram imagens na Internet, representaram artisticamente, produziram texto e apresentaram à outras turmas.

Diariamente, no momento em que as crianças leem para o restante da turma, posso observar com cuidado como estão lidando com a questão da fluência e outras habilidades, e posso analisar em que precisam melhorar. No início da semana fazemos inscrição dos estudantes que lerão em cada dia da semana seguinte e anoto no quadro de rotina. Geralmente duas ou três crianças realizam leitura no dia. Alguns estudantes nunca se inscrevem por motivo de timidez ou porque sabem que precisam melhorar na fluência. Procuro sempre incentivá-los a realizar esse tipo de leitura, mas deixo que decidam, sem pressioná-los para tal. Como todos realizam leitura individual e\ou com um colega, sei que todos leem e consigo me aproximar e avaliar esses estudantes.

No momento da leitura individual e\ou com um colega, as crianças leem livros e textos emprestados na biblioteca e\ou do acervo da sala que conta com produções variadas adquiridas em Sebos, na biblioteca da escola e outros que fazem parte do acervo da professora e que são trocados e repostos com o passar do tempo. Esses livros ficam organizados em um canto da sala durante todo o período de aula para que também possam ser retirados em qualquer momento que os estudantes desejarem, sobretudo entre uma atividade e outra.

Semanalmente, de acordo com o interesse e disposição, alguns estudantes leem para outras turmas um livro que tenham gostado, ou apenas socializam sobre uma leitura realizada. Experiência esta bastante positiva, pois outras crianças são desafiadas a fazerem o mesmo, além de observarem a forma de leitura dos colegas. Inicialmente os estudantes preferiam ler para crianças menores, mas com o passar do tempo começaram a arriscar a realização de leitura para as crianças maiores.

Contamos com a participação de uma professora adjunta² que realiza leitura de livros por capítulos para as crianças, o que tem contribuído para que tenham contato com outro interlocutor e leitor mais experiente, que não seja a professora da sala. Algumas crianças também realizam leitura para outros adultos da escola, como inspetores e pessoal de apoio escolar. Nesse caso, procuram selecionar livros mais curtos, para que não haja grande interferência na rotina de trabalho desses profissionais. Muitos deles relatam que acham interessante a proposta, uma vez que podem acompanhar, de certa forma, a aprendizagem das crianças, além de conhecerem novas histórias. No momento esses profissionais estão sendo convidados, também, a ler para as crianças em algum momento.

Diante desse trabalho realizado há um ano e meio junto a essa turma de crianças, é possível observar estudantes curiosos que gostam de ler e ouvir histórias, que reclamam quando, por algum motivo, a leitura do dia tenha sido interrompida, que reivindicam acesso à biblioteca e se dispõem a iniciar a leitura de um novo livro. É possível observar, também, que o repertório cultural e linguístico das crianças está sendo ampliado, assim como o vocabulário oral e escrito, e a busca por textos e livros mais extensos e com menos ilustrações.

2 - Professora substituta que quando tem disponibilidade realiza leitura para as crianças.



Práticas de leitura que transformam estudantes e professora a cada dia, pois nos mobilizam a buscar sentido em cada proposta, a buscar possibilidades que transcendam a forma rígida de lidar com a leitura no espaço escolar. Confesso que no início, diante do tempo dispendido diariamente em torno da leitura, fiquei assustada, pois ainda tinha a impressão que estava deixando de fazer “outras coisas” previstas no currículo. Porém, diante das respostas das crianças, dos ganhos produzidos pelo hábito de leitura, posso refletir o tanto que essas práticas são potencializadoras, pois conduzem os estudantes a deixarem de ser leitores ocasionais para serem leitores assíduos (COLOMER, 2007, p. 101), o que contribui para o seu desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento.

Entre escritas e escritos, contos, poesias e lembranças...

Assim como a leitura, a linguagem escrita como representação e expressão se faz presente no cotidiano da escola. Inúmeras experiências com ela poderiam ser relatadas nesse texto, porém não haveria como contar com a merecida fidelidade o que ela tem produzido em mim e nos estudantes.

Como afirma Geraldi (1993, p. 135), “a produção de texto é o ponto de partida de todo processo ensino-aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Pensando nesse pressuposto, procuro, juntamente com os estudantes, construir situações em que eles tenham “o que dizer”, “para quem dizer”, através de projetos e sequências didáticas que estimulem a produção escrita com propósitos diversos.

Nesse sentido, o “Livro de lembranças da turma” está sendo construído. Com o propósito de reunir narrativas diversas das crianças a cerca de lembranças que queiram contar a respeito da vida na escola e fora dela, das alegrias, decepções, conquistas, frustrações que mereçam ser narradas e compartilhadas. Tais narrativas serão organizadas em um livro no final do ano, e serão compartilhadas convidando outros a narrar também. Todo dia uma criança fica responsável em escrever uma lembrança e eu as ajudo na revisão e reescrita do texto para composição do livro. É bonito ver as crianças como autoras, produtoras e ansiosas com a finalização e divulgação do trabalho. Ao narrar, elas rememoram fatos que, de certa forma, deixaram marcas em suas vidas e ressignificam o acontecimento utilizando a linguagem escrita.

Outra experiência significativa de produção escrita a ser compartilhada, foi a sequência didática de reescrita de contos. Após a leitura de diversos contos com versões diferentes, as crianças foram levadas a escolher um conto para reescrever criando ou não uma nova versão. Organizadas em duplas, criaram os contos que foram revisados e reescritos em transparência para serem lidos na sala de vídeo, utilizando o retro projetor como recurso, para outras turmas de estudantes. As crianças, além das habilidades de escrita, tiveram que utilizar a linguagem oral para apresentar o trabalho aos colegas. Considerei uma atividade que despertou grande interesse, pois demonstrou, desde o início, propósitos de escrita e interlocução.

Como o menino que carregava água na peneira, as crianças construíram poesias a partir da leitura de vários poemas de Cecília Meireles. Realizaram atividades que levaram a essa construção e que foram organizadas no “Livro de poesia da turma” e que será lançado em um “sarau” nos próximos dias.

O Projeto animais propiciou a produção de textos informativos a respeito de alguns grupos de animais que foram organizados no “Livro: alguns animais do mundo” e lido para outras turmas de estudantes.



Produção de textos dos alunos organizados em “livros”

Enchendo vazios...

As produções das crianças na interlocução com a professora, revelam a possibilidade de trans-formação pessoal/profissional no exercício da cidadania. As diferentes ações em torno da leitura e a escrita são desenvolvidas de forma a colocar as crianças como protagonistas produtoras de conhecimento e a professora como interlocutora mediadora e aprendiz nesse processo.

Tais experiências se revelaram potentes, pois me trans-formam quando vejo o brilho nos olhos das crianças na ânsia por produzir, criar, socializar. Descubro que ao ressignificar minha prática me encontro com a trans-formação dos estudantes na alegria do movimento da descoberta.

Penso que temos a responsabilidade ética e urgente de libertar as crianças das prisões das práticas rígidas, prescritivas e sem sentido, abrindo possibilidades para a imaginação, o sonho e a poesia, pois toda criança tem a capacidade de carregar água na peneira!



CAPA



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A.B. Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.). Aulas de português: perspectivas inovadoras. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Quando a formação inicial dá lugar à formação continuada: dilemas de professoras iniciantes

Bruna Fabiane Baptistella
fabi_bruna@hotmail.com
UNESP

Christiane Fernanda da Costa
chrischristie@ig.com.br
UNESP

Luana Priscila de Oliveira
luoliveira923@yahoo.com.br
UNESP

Resumo: Este é um trabalho de professoras iniciantes que se veem confrontadas com a formação que receberam no curso de formação inicial docente com a formação continuada que vêm recebendo estando na escola regular. Discute-se aqui a formação continuada de professores vivenciada por nós, enquanto professoras de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. Para tanto, o presente artigo se vale dos registros escritos por uma destas professoras, nos quais socializa os momentos de formação continuada que acontecem durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Específico, este último que consiste na reunião dos docentes em turmas divididas por série/ano e vai além dos HTPC's que cumprimos semanalmente na escola. Esses HTPC's específicos acontecem uma vez por mês e são conduzidos por professoras da própria rede municipal afastadas de suas salas de aula para assumirem o cargo de ATP (Apoio Técnico Pedagógico). Esses espaços-tempos são preparados pelas ATP's e, de maneira geral, dedicados à formação continuada com vistas a discutir questões da prática do ensino em sala de aula. O que pretendemos realizar neste trabalho são reflexões acerca da metodologia empregada nesses HTPC's específicos, da dinâmica que assumem e das marcas que deixam em nós, que somos professoras participantes e, assim como todo docente, encontramos-nos em constante constituição. Isto é relevante porque pode contribuir para se pensar e re-pensar esse momento formativo da rede de ensino público municipal como espaço de diálogo, troca de experiências e formação na coletividade.

Palavras-chave: formação docente; prática de ensino; saberes docentes; coletividade.

Primeiras palavras

Este trabalho aborda as vivências de duas das três autoras deste artigo como professoras iniciantes numa rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, mais especificamente nos momentos de formação continuada oferecida pela rede nos chamados HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Pretendemos, para discutir essa problemática, trazer os registros produzidos e referenciais teóricos que contribuem para pensarmos na formação de professores em exercício.



CAPA



SUMÁRIO

297

Neste primeiro momento, gostaríamos de explicitar nossa trajetória de formação no que diz respeito a esses momentos de formação dentro da escola.

Somos pedagogas formadas pela UNESP campus de Rio Claro desde 2012 e ao longo dos quatro anos de duração do curso vivenciamos vários momentos em que o trabalho coletivo na escola era foco das atenções, como espaço-tempo para troca de experiências, saberes, enfim, para aprender na relação com o outro.

Além das disciplinas trazerem textos e discussões teóricas acerca do dia a dia na escola, tivemos momentos em que fomos inseridos na realidade escolar para vivenciar que o trabalho docente vai além da sala de aula, já que abrange também a relação com a equipe gestora, entre pares e comunidade.

Nesses momentos constatamos a importância de haver os chamados HTPC's nas escolas, como horários reservados para os professores, juntamente à equipe gestora, discutirem, refletirem, problematizarem determinados temas relevantes àquela unidade escolar. Isto é, temas que se configuram em necessidades que afloram dos acontecimentos cotidianos e que precisam de atenção por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os HTPC's, portanto, devem ser compreendidos como espaços para diálogo, escuta, leitura, estudo e são privilegiados por terem duas horas semanais reservadas para eles, uma vez que no restante do tempo em que o professor se encontra dentro da escola, está atarefado com outras atividades decorrentes de suas funções.

Ouvir não foi a escolha do momento.

Neste contexto surgem nossas inquietações. Agora que ocupamos outro lugar na escola, não como observadoras, mas como professoras atuantes do ensino público, temos vivido situações que se distanciam do que aprendemos na universidade: HTPC's que carecem de momentos de escuta e de reflexão que contribuem pouco para o trabalho do professor, como explicitado no seguinte registro:

A formação continuada de professores que acontece dentro da rede municipal tem me chamado muito a atenção.

O acontecimento foi o seguinte: a coordenadora pedagógica tentava ler e falar com rouquidão para cerca de trinta docentes que pouco estavam se importando com a ação dela.

O tema era a leitura deleite. Tipo de leitura inicial que deve servir única e exclusivamente para dar prazer ao aluno, para que ele veja que a leitura pode ser fonte de distração, diversão, etc.

No momento em que ela perguntou como nós, professores, temos preparado e lidado com a leitura deleite em nossas experiências na sala de aula, vários docentes começaram a falar, desordenadamente, inclusive criticando o que receberam como instrução da SME com relação a este momento da rotina diária.

Eu também gostaria de expor minha compreensão de leitura deleite, mas como estava no fundo, sou pequena e não queria me misturar na gritaria e falação, ergui o braço, esperando minha vez de falar.

Minha vez não chegou. Impossível que a coordenadora não tenha me visto, sou pequena mas não sou invisível. Minhas colegas de trabalho sentadas ao meu redor começaram a rir e dizer que eu sou uma pessoa brava, que falo na lata o que penso, etc. Enquanto isso, aguardava minha vez com o braço erguido. Como comecei a

perceber que não seria ouvida naquela balbúrdia, abaixei o braço e abri mão de participar do HTPC.

Essa situação me levou a refletir sobre muitas coisas (...)

(Registrado em 19 de maio de 2015)

Perante este acontecimento, pensamos que o trabalho coletivo deveria ser mais valorizado nos momentos de formação continuada de nossa rede, de modo que cada integrante do grupo pudesse se colocar e de fato compor um coletivo, no qual um espaço de trocas de saberes, de opiniões, de sensações pudesse ser experienciado. Dizemos coletivo no sentido que Cezar Migliorin (2012) explicita:

O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideias comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade [...] (p.2).

Ou seja, considerar a diferença como potência na formação dos professores. Já que no ambiente escolar estamos em contato com inúmeras diferenças: diferentes formações, diferentes modos de lidar com as situações, diferentes maneiras de se afetar dentro da escola, diferentes professores e diferentes crianças. Considerar a diferença parece-nos apontar para o acolhimento das individualidades das pessoas que fazem parte deste coletivo, que, por vias de conceito, é aberto, dinâmico e mutável. (MIGLIORIN, 2012).

Mais especificamente, Kolb-Bernardes (2010), aborda a questão do afeto nas relações de ensino-aprendizagem na escola a fim de que esta se torne lugar de acolhimento das individualidades e das subjetividades de cada sujeito,

trabalhar com a formação humana não é um empreendimento solitário, mas um investimento que envolve o outro. [...] Como é importante ouvir e se sentir ouvida na escola. Falar de nós mesmos cria um vínculo para aquele que fala e também para aquele que escuta (p. 81-82).

Ainda que nesse trabalho a autora esteja discorrendo sobre as relações entre alunos (crianças) e professores (adultos), pensamos que também é importante ouvir e ser ouvido nos processos de formação continuada de professores. Como foi possível perceber no registro acima feito por uma de nós, ouvir o que o docente tem a dizer não foi a escolha do momento.

O que temos encontrando são espaços formativos que sugerem uma concepção de formação distinta desta que estudamos, como pode ser percebido através do registro acima. Mizukami (1986) afirma que “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional” (p. 1).

Algumas concepções de ensino são muito defendidas e encontram-se presentes nos discursos dos educadores quando falam sobre o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos, ao passo que outras abordagens são



CAPA



SUMÁRIO

consideradas ultrapassadas, como a abordagem tradicional, por exemplo.

No entanto, o que temos presenciado na escola durante dos HTPC's são práticas que evidenciam que, em se tratando da formação dos professores, o que vale é o ensino tradicional.

Concepção de formação: Falou, tá falado!

Frente a essas colocações, somos levadas a refletir sobre a concepção de formação existente na rede municipal de ensino. Ao que nos parece, formação para a SME (Secretaria Municipal da Educação) é algo que já está pronto, imutável e que deve ser aprendido para ser aplicado. Uma vez mostrado ou falado, está ensinado.

A forma como temos vivenciado a formação continuada na rede municipal de ensino nos leva a compreendê-la a partir de duas tendências pedagógicas: a liberal tradicional e a liberal tecnicista (LIBÂNEO, 1984).

Apesar de os discursos acerca da aprendizagem dos alunos estarem carregados de concepções que vão contra a educação bancária, afirmando que os mesmos não são “lousas em branco” ou “tábulas rasas”, quando se trata da formação continuada do professor isto se inverte: desconsiderar a formação inicial e os saberes já construídos fora da rede são o primeiro passo para se formar os docentes em exercício nas escolas.

Este modo de enxergar e praticar o ensino é denominado, segundo Mizukami (1986), “abordagem tradicional”. De acordo com esta abordagem,

O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos (p. 8-9).

Mensalmente a rede convoca a todos os professores para um HTPC específico. Nele, somos agrupados de acordo com o ano em que lecionamos. Passamos duas horas/aula recebendo instruções de como deveríamos proceder em nossas salas de aula para garantir o aprendizado das crianças e até mesmo sendo ensinados a avaliar as mesmas. Engana-se quem acredita que é possível manifestar opiniões nesses HTPC's específicos ou, ainda, trocar experiências.

É neste ponto que identificamos a prática de uma pedagogia liberal tecnicista na formação continuada dos docentes. Para Libâneo (1984), o interesse imediato dessa pedagogia é “produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (p. 29).

Para a efetivação dessa prática formativa, existem professores trabalhando na SME na elaboração de técnicas, normas e saberes, os chamados ATP (Apoio Técnico Pedagógico), a serem depois transmitidos aos professores nos HTPC's específicos. Neste sentido, os professores não precisam mobilizar seus próprios saberes para desenvolver seu trabalho em sala de aula, pois já recebem instruções prontas de como devem proceder com o ato educativo.

No espaço do HTPC específico que está configurado pela tendência da pedagogia liberal tecnicista, o ATP é o professor e nós, docentes que recebemos a formação, os alunos e

A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1984, p. 30).

Nós, enquanto docentes que recebemos a formação – já pronta – do ATP, não encontramos espaços para nos colocar e assumir a palavra. Não sobra tempo para falarmos, tampouco para propormos questionamentos e reflexões.

Enxergamos este contexto como uma tendência à homogeneização do trabalho pedagógico, que cada vez vai ganhando caráter ainda mais técnico, na tentativa de fazer com que as “boas experiências” sejam implantadas da mesma forma em todas as escolas da rede.

Além disso, somos enxergadas como professoras vazias, que por não sabermos nosso ofício precisamos ouvir as instruções de quem está na SME – o lugar do poder – como ilustra o recorte de mais um registro:

Vou para a escola nas últimas semanas com receio de ser abordada pela coordenação, de receber a visita de uma ATP na sala de aula, que vem para fiscalizar e não para ajudar. Apesar do discurso ser o contrário, a sensação que transmite é essa.

As professoras que hoje estão nos cargos referidos acima já estiveram por algum tempo na sala de aula, e a impressão que se tem é de que eram professoras impecáveis. Atualmente, transformaram o ato de ensinar – a ação pedagógica – em algo extremamente fixo, imóvel, quadrado, estável e rígido, coisa que aprendi nos meus quatro anos de UNESP a considerar exatamente o oposto.

Para mim, o trabalho em sala de aula tem sim de ser planejado, pensado, refletido, organizado. Porém é constituído de ações, falas, gestos, sentidos, emoções, acontecimentos que partem de sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender. Nunca será uma receita a ser aplicada e o resultado final um produto exato.

Rememorar essas concepções adquiridas na universidade, no curso de formação inicial e na relação com minhas colegas de curso e profissão, fez com que eu refletisse sobre qual deve ser meu papel e minha postura frente a tantas palpitações de fora (de pessoas que pouco me conhecem, a meus alunos e meu contexto de trabalho). [...]

Percebi nesses dias que não ouço as crianças, que não olho as crianças, que não sinto a sala de aula, que não me entrego à sala de aula, eu não consigo enxergar pistas, indícios de coisas que vão além da proposta curricular e das exigências que só fazem aumentar.

(Registrado em 17 de março de 2015).

Essas angústias geradas nos professores surgem da abordagem dada à formação continuada e à presença do ATP na sala de aula de outros professores: receber a visita do ATP é abrir as portas da classe para a fiscalização, o



CAPA



SUMÁRIO

301

que inibe o docente e o faz enxergar uma via de mão única. O professor em nada pode contribuir para a formação do ATP – já pronto – apenas pode ser o alvo de críticas e correções.

Neste sentido, é mais saudável seguir as normatizações e não tentar produzir outros jeitos de se trabalhar que sejam diferentes dos apresentados pela SME. Ainda que isto implique a constatação de não estar ouvindo as crianças e de não estar percebendo a realidade da sua sala de aula.

Sobre as relações de ensino, Fontana (2000) explicita que

O processo educativo é sempre interativo. Ele é produzido sempre e necessariamente entre sujeitos organizados socialmente. Ou seja, mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino, como relação social que é, implica o encontro e o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – professor e alunos – mediados por relações de poder (p. 115).

Como professoras que recebem formação de outras professoras em cargos mais elevados, não nos sentimos entre pares. Nas relações que estabelecemos com nossas formadoras, as relações de poder tomam conta de tudo o que é pronunciado e silenciado, pois “[...] os lugares que ocupamos nas relações sociais, marcam nossa percepção, marcam os significados que a mediatizam, delimitando o que dizemos, o como dizemos, bem como o que significamos e como, marcando nossos modos de compreender o mundo, de estar no mundo” (FONTANA, 2000, p. 116).

Isto nos provoca alguns questionamentos acerca do trabalho docente: Qual o sentido de ser um professor que passou alguns anos na universidade? Qual o lugar da criação, do acontecimento em sala de aula? Quais as brechas para uma formação continuada outra?

Caminhos finais

Diante deste cenário de formação continuada apresentado, em que há indícios de que não são consideradas a formação inicial e as experiências dos professores como sujeitos ativos no processo de construção da docência, tentamos agora pensar em alternativas, em caminhos, em brechas, aberturas que vislumbram possibilidades para uma formação em exercício tal como aprendemos a buscar na universidade.

Trata-se de enxergar os HTPC's realizados dentro das escolas e também os HTPC's específicos como espaços-tempos potentes para a formação de professores na coletividade. Propor um olhar outro para esses momentos tão mal vistos pela maioria dos docentes, uma vez que propiciam o encontro: a) o encontro dos professores com seus pares, principalmente com aqueles que lecionam nas mesmas séries; b) o tempo ainda que pareça curto (2 horas/aula), é destinado à formação, ao trabalho coletivo e é pago; c) o objetivo do encontro é continuar uma formação iniciada até mesmo antes do ingresso no curso de licenciatura, pois o professor começa a se constituir enquanto ainda é aluno da escola regular, na vida em sociedade, na vida como estagiário, etc.

Pensamos que é fundamental configurar os HTPC's de modo que privilegie a socialização de experiências,

não apenas bem sucedidas, mas também compartilhar vivências que geram angústias e desassossegos nos professores, a fim de refletir, ressignificar e repensar a prática juntos, no grupo, na coletividade.

Valorizar e confiar na formação inicial dos professores é necessário para se pensar numa formação continuada que sabe que o docente é capaz de construir seus saberes – na universidade, na prática, na sua experiência cotidiana – e assumir seu lugar de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, Maria José. P. M. de; SILVA, Henrique César da. (org.). Textos de palestras e sessões temáticas: III Encontro Linguagens, leituras e ensino da Ciência. Campinas: Graf. FE/Unicamp, 2000. p. 115-129.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. Cad. Cedes, Campinas, v.30, n. 80, p. 72-83, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo? In: BRASIL, André. (org). Teia 2002-2012. Belo Horizonte: TEIA, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.



CAPA



SUMÁRIO

O ensino de física em diálogo com projetos de trabalho: acomodando conflitos

Cláudio Barcellos
barcellos.claudio@gmail.com
Universidade Federal Fluminense, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Resumo: Historicamente, a prática educativa é marcada pela fragmentação do conhecimento em disciplinas, que pode decorrer de uma preocupação que se teve com a sistematização da sua transmissão, ou de uma questão de leitura do passado quando, no Positivismo, a História passou a ser construída nos moldes cartesianos. Com isso, deixa-se a impressão de que a estrutura disciplinar direciona o processo de ensino-aprendizagem. O problema é que o aluno já possui uma leitura de mundo anterior à escola, requerendo uma busca de conciliação, que entenda o conhecimento dele tão pleno de valores quanto o escolar. Disso surge a possibilidade do aluno obter controle/apropriação do conhecimento, superando o autoritarismo pela cooperação, típica de um ensino direcionado por projetos. Nota-se um conflito tanto de instância instrumental, quanto filosófica, que traz para o plano da prática a percepção do processo analítico da fragmentação disciplinar como facilitador, ao reduzir o complexo em partes, e o processo sintético da visão globalizada na abordagem em tema, como propiciador de um conhecimento relacional. A opção pela segunda abordagem parece adequar-se melhor ao mundo em constante mudança que exige tomada de decisões, fazer e interpretar relações entre informações. Uma possibilidade de conciliação está em perceber a visão analítica como mais uma contribuição. Com isso, as disciplinas, em conjunto aos conhecimentos prévios, tornam-se ferramentas. Na prática escolar realizou-se o uso de elementos como globalização e saber relacional. O olhar sobre a prática teve um caráter exploratório e qualitativo, respeitando a intersubjetividade da intervenção no ambiente escolar. Observou-se aumento nos fatores motivacionais e a percepção, pelos envolvidos, da integração de saberes. A sensação de que o professor apenas propôs algumas atividades dentro de um ambiente sem controle, contrariando o imaginado por processo de ensino-aprendizagem é contra-argumentada pelo fato do protagonista, na ação pedagógica, ser o aluno em sua construção de saberes.

Palavras-chave: ensino de física; ensino por projetos; integração de saberes.

Introdução

Vive-se sob influência da cientificidade, por isso mesmo, a Educação apresenta suas marcas. Disciplinarização, delimitação de objeto de estudo, fragmentação do conhecimento, são alguns aspectos com os quais a Ciência lida para sua maior eficiência. Contudo, o mundo atual está em conflito com este paradigma.

Confluências entre o global e o local, o entrelaçamento dos saberes, a subjetividade, precisam fazer parte do contexto escolar. O homem atual é aquele que lida com o novo, com a mudança, com o imprevisível. Para isso, a Educação deve ser menos voltada para conteúdos e mais para a formação própria do ato do saber. O homem da



CAPA



SUMÁRIO

atualidade deve saber lidar com a busca.

Mas como trabalhar com um currículo escolar direcionado a conteúdos buscando-se a construção de relações entre as informações para uma autonomia do saber? Questões próprias dos alunos, busca de informações, construção de relacionamentos são capazes de conviver com um currículo disciplinar? Como lidam professores e alunos, orientados sobre um currículo disciplinar, ao serem expostos a atividades orientadas por Projetos de Trabalho? É possível conciliar um trabalho disciplinar específico a atividades orientadas por Projeto de Trabalho?

A possibilidade de confluência entre o ensino direcionado por conteúdos disciplinares e o ensino por projetos abre caminho para um aprendizado relacional dos saberes, onde as informações são buscadas e tratadas pelo próprio aluno. Os conteúdos disciplinares entram como mais uma ferramenta nesta ação, com a prática da construção do conhecimento sendo algo ativo e contínuo no aluno.

Problemática da Fragmentação do Conhecimento

Descartes, em seu Discurso do Método, propõe a divisão de um problema em partes tão simples quanto necessária para a sua solução. O pensamento deve partir do simples para o complexo. (GADOTTI, 1999). Ele se volta para um método que alcance uma evidência clara, excluindo qualquer argumento que possa parecer duvidoso, fazendo aplicação da dúvida sistemática com o fim de se obter uma verdade inquestionável (MORENTE, 1980).

De outro lado, o Empirismo de Bacon ressalta a importância da experimentação para a formação do conhecimento; a experiência sensorial é a fonte para a sua construção, não havendo saber destituído deste. Os dados dos sentidos propiciam os axiomas, que de forma ascendente encaminham dos fatos particulares para os princípios mais gerais. (BACON, 1997).

Apesar da aparente discordância entre o Racionalismo Cartesiano e o Empirismo Baconiano, a Ciência Moderna toma pra si estes dois pensamentos para sua formulação. O Iluminismo valoriza tanto o Racionalismo quanto o Empirismo, procurando unir estas duas correntes e aproveitando seus elementos (FALCON, 1989).

Contudo, Kuhn (2011) afirma que a Ciência não é um simples processo de acúmulo de descobertas e/ou invenções. O simples fato de perceber-se um desenvolvimento tecnológico não é critério para se assegurar uma construção de conhecimento como certa e única. Uma visão pragmatista de verdade sofre de fundamentação caso use a Ciência como exemplo, pois a cada mudança de paradigma, esta sofre uma ruptura do que era considerado verdade para o que o será a partir de então. Mesmo a ciência atual não se vem colocando mais como uma visão única e cabal: passo para se perguntar se o Método (ou modelo) Científico deve ser o único a ser adotado na busca de conhecimento.

Além disso, Feyerabend (2011) diz que sem o caos não há conhecimento, afirmação que não precisa ser interpretada como estar-se olhando abertamente para tudo, e por isso mesmo sem um direcionamento, consequentemente sem nada ver, mas como sugerindo uma abertura para o novo, sem necessariamente exigir a vinculação prévia a uma teoria.



CAPA



SUMÁRIO

Santos (2003) propõe que a crise observada nas Ciências Naturais abre caminho para um olhar para a subjetividade, vislumbrando as Ciências Sociais como a direcionadora do novo paradigma. Propõe que todo conhecimento é ao mesmo tempo local e total e, em sendo conhecimento, é autoconhecimento. Coloca que as Ciências Sociais devem contrapor-se a todas as formas de positivismo lógico ou empírico e de mecanismos materialista ou idealista, com a retomada da valorização do que se convencionou chamar de estudos humanísticos. Propõe a superação do modelo hegemônico de racionalidade científica ao prever o nascedouro de um novo paradigma, que parte do mal ocasionado com a construção do conhecimento de forma parcelada e reducionista, que pode ser interpretada como especialização do saber científico.

A Problemática da Valoração de Saberes

A História pode ter amadurecido sua forma de construir o conhecimento como fragmentado, embora não fosse assim em sua origem. Pode-se pensar na possibilidade de que a própria leitura histórica do passado transpôs, traduziu, algo que era globalizado, como algo fragmentado. Um exemplo é que, no Iluminismo e, posteriormente, no Positivismo, a História passa a ser encarada como a “física social”, assumindo-se como construída nos moldes das Ciências Naturais (LOBROT, 1980). Esta forma recai sobre a História da Educação, que traz uma visão de um ensino (ao menos o ocidental) construído e estruturado por meio da disciplinarização. Com isso, os currículos vão acrescentando ou substituindo seus conteúdos disciplinares, discutindo fins e objetivos, mas não sua forma, ou seja o fato de ser disciplinar.

Além disso, não se pode esquecer das relações de poder que o conhecimento envolve. O conhecimento é validado conforme a instância de classes ou grupos sociais e exclusões são impostas àqueles que não compartilham do conhecimento dominante. Sempre existiu instâncias diferenciadas de conhecimento: o conhecimento dominado pelo sistema instituído – clero, nobreza, ciência e o conhecimento pertencente às classes populares; qual validação, valoração ou significação é dada, depende deste jogo de poder, pois não se pode imaginar que saberes artesãos, agrícolas, de parteiras, de curandeiros não tiveram ou tem sua importância na construção ou manutenção da sociedade. (BURKE, 2003).

Uma visão de uma educação fragmentada em conteúdos disciplinares estanques traz consigo um problema, pois o aluno não apresenta, necessariamente esta mesma forma de fragmentação, se é que a apresenta. Possivelmente ele já possui uma leitura de mundo obtida/construída a partir de suas vivências. Ao não se perceber este dilema incorre-se num processo de esvaziamento de significado para quem recebe este conhecimento, não relacionado à sua subjetividade. Conhecimento verdadeiro deve ser um ultrapassamento de apropriação ou interiorização de alguma ideia ou habilidade, deve ser a presença interior, subjetiva desta ideia ou habilidade.

A busca da conciliação entre duas visões de mundo pode ser remetida a uma relativização do saber, entendendo o conhecimento do aluno tão pleno de valores quanto o oferecido pela escola, dando a ele uma posição de controle/apropriação do conhecimento.

306



CAPA



SUMÁRIO

Acomodando Conflitos

O conflito que se apresenta entre a abordagem disciplinar e a abordagem por projetos encontra-se em duas instâncias: uma filosófica, outra instrumental.

A instância filosófica consiste em perceber a fragmentação do conhecimento, de influência das correntes racionalista e analítica, como proporcionadora de simplificação e descrição. Estas correntes dão a argumentação fundacional para a formação curricular por disciplina. Do outro lado, as visões fenomenológica e existencialista: a primeira com atenção voltada para o fenômeno, expondo o ser na sua essência e não por um conjunto de conceitos descritivos; a segunda percebendo a subjetividade como presente em todo o conhecimento, toda ação, toda verdade, expondo a realidade como algo construído. Estes fatores estão presentes na argumentação para a formação de um currículo organizado por Projetos de Trabalho apresentada por Hernández (1998).

A instância instrumental consiste em trazer para o plano da prática de construção do currículo escolar direcionando ou por disciplinas ou por projetos, o mesmo conflito filosófico. A primeira abordagem traz a fragmentação disciplinar como propiciadora dos elementos para a construção de um conhecimento coeso. Já a segunda prática vê na globalização, propiciada pela abordagem em temas, os meios de uma compreensão relacional e uma flexibilização do conhecimento.

A divisão promovida pela Ciência, ao mesmo tempo que dá cabo de solucionar racionalmente o problema, subtrai dele questões essenciais. O processo analítico, capaz de descrever o fenômeno, apreende-o, mas ao apreendê-lo, mutila-o, pois não o interpreta. (GUSDORF, 2003). Interpretação é algo pessoal e, por isso um encontro de quem interpreta com aquilo que é interpretado que, em última instância, passa a ser um encontro consigo mesmo. Fazendo uma alegoria: se para compreender um pássaro precisamos colocá-lo em uma gaiola, como percebê-lo em sua totalidade se agora ele não mais executa uma de suas características, a de voar.

A Ciência deve ser relativizada, mostrando-se como produtora tanto de certezas quanto de incertezas. Este aspecto de risco de ilusão e erro traz a consciência para se alcançar um conhecimento pertinente. (MORIN, 2011).

Um olhar atento ao que preconiza Hernández (1998) vê-se o seu posicionamento quanto ao discurso científico: descontextualizado da fonte que, ao ser transportado para a escola é transformado em discurso instrucional, chegando, em última instância, a um discurso regulador. O currículo (disciplinar) trabalhando com entidades objetivas, estáveis, descontextualizadas; não promove a subjetividade e a habilidade de interpretar o mundo em mudança.

Com estes argumentos não se quer abandonar a Ciência, pelo contrário, quer-se entendê-la de forma mais ampla. A Ciência deve ser compreendida não como criadora de verdades dogmáticas, mas como uma ferramenta humana, com suas limitações e seus potenciais.

Na estruturação do currículo escolar não cabe uma visão em uma direção única, currículo é algo multifacetado e negociado, não bastando argumentos de critérios estritamente técnicos e científicos; critérios sociais e psicológicos devem estar necessariamente presentes. (GOODSON, 2013).

O Ensino por Projeto de Trabalho de Hernández (1998) não é ancorado em linhas fixas, o reelaborar e o imprevisto dão o tom do inacabamento e da constante busca necessários à inquietação para o novo. A colaboração de saberes, incluindo os disciplinares, no estabelecimento de conexões, transformações, diálogos e explorações de caminhos alternativos é permitida.



Dois termos empregados em Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998) propiciam entendimento do caminho do Ensino por Projetos de Trabalho: globalização e conteúdo relacional; ambos recaindo sobre a forma de organização do conhecimento.

A ideia de globalização apresenta-se como a capacidade de articulação de pontos de vista disjuntos. É perceber confluências entre o conhecimento já adquirido e novos conhecimentos. É uma forma de relacionamento com a informação nova, com vista ao desenvolvimento de estratégias procedimentais para a aquisição de uma compreensão de modo a criar uma flexibilidade diante da complexidade do conhecimento. Sai daí o entendimento do segundo termo, como contraposição ao aprendizado como acúmulo, relacionar corresponde a criar elos entre os diversos saberes. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Forma de Abordagem

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa em educação tem importância quando aplicada dentro dos seus limites naturais, que se mostra complexa, onde sujeito e objeto de pesquisa não podem ser perfeitamente separados, assim como a posição de neutralidade não ocorrendo forma plena.

Nas pesquisas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, com o professor sendo o agente da pesquisa, ao mesmo tempo em que é o agente motivacional do processo de aprendizagem, parece que esta interferência fica agravada, uma vez que suas ações de caráter puramente (ou pretensamente pura) no âmbito de avaliação de resultados, correm o risco constante da interferência, mesmo que inconsciente, de valores e interesses.

Para este caso, uma pesquisa qualitativa apresentou-se mais coerente de ser aplicada. Considerou-se como instrumentos de análise as exposições de opiniões próprias do grupo pesquisado, a interação entre os diversos elementos envolvidos (OLIVEIRA, 2012) em conjunto a sua subjetividade interpretativa. Os dados foram obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando-se descrevê-los de forma a priorizar o processo, dando atenção à perspectiva própria dos participantes, com a investigação destacando a consolidação dos argumentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Fez-se uso do método dialético, percebido como um estudo da realidade em seu movimento contínuo, cujas partes se apresentam em constante relação com o todo, valorizando-se uma visão holística do contexto estudado (OLIVEIRA, 2012), num processo de elucidação e interpretação desse todo.

Relatos feitos pelos participantes, durante os procedimentos foram considerados, fato que permitiu a verificação da percepção dos analisados de forma qualitativa, com o significado dado pelos participantes ao processo (subjetividade) sendo relevante (OLIVEIRA, 2012).

Proposta e Atores do Processo

O trabalho buscou verificar a compatibilidade do ensino por projetos com o ensino disciplinar, focando o ensino das Ciências Naturais, especificamente, mas não exclusivamente, com a disciplina de Física, observando como interagem e reagem os professores e alunos frente a esta nova forma de abordagem.

Perceber a possibilidade de convivência de ambas as abordagens permite a inclusão do currículo direcionado por projetos em unidades escolares regidas por regulamentação que priorizam o conteúdo pela abordagem disciplinar.

A pesquisa foi realizada em unidade escolar da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que atende aos segmentos Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos ainda não exposta a essa sistemática de aprendizado. Constatou-se quatro procedimentos distintos, mas não cronologicamente separados, aproveitando a diversidade de oportunidades surgidas. Teve como intenção a exposição dos atores frente à utilização da visão de globalização e de conhecimento relacional sobre um tema; a exploração de escolha de tema, construção de índice para busca e tratamento das informações, itens pertencentes à proposta de Ensino por Projetos de Trabalho conforme exposto em Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998).

O primeiro procedimento foi a exposição do uso da globalização e do conhecimento relacional, junto a um grupo de professores de diferentes áreas e alunos do Ensino Regular em um projeto escolar com tema pré-definido pelos professores, nomeado “Projeto Galileu – 450 Anos” nascido de uma proposta para realizar-se uma adaptação da peça “A Vida de Galileu” de Bertolt Brecht. Ocorreram atividades diferenciadas como passeios, exibição de vídeos de cunho histórico e filosófico com posterior debate; exploração prática do confronto de diversidade de linguagens: científico matemática, artística e escrita; abordagem de forma teórico e prática dos conceitos trajetória e referencial segundo diversos olhares, com o intuito de suscitar uma visão de globalização.

O segundo procedimento partiu de um problema encontrado em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, que apresentava grande resistência para a participação em quaisquer atividades de aula das diversas disciplinas. Consistiu na execução de um Projeto de Trabalho, fazendo uso de atividades intercaladas entre apresentação de conteúdo disciplinar oficial e a realização do projeto. O tema escolhido: “morte”, por parte da turma deu-se por conta de uma chacina na comunidade onde uma grande parte dos alunos residia.

O terceiro foi a confecção de uma “Feira de Física”, aplicadas em duas turmas de Terceiro Ano e cinco de Primeiro Ano do Ensino Médio. Cuja a proposta foi a construção e explicação de demonstrações práticas. A intenção foi a estimulação de busca, seleção e ordenamento de informações por parte dos alunos de forma minimamente conduzida pelo professor, propiciando a percepção de autonomia para o tratamento de informações.

O último procedimento consistiu em propor aos alunos a realização de escolha, argumentação e confecção de índice de um projeto próprio. Foram utilizadas duas turmas de Primeiro Ano do turno matutino, selecionadas pelo aproveitamento escolar, com vista a gerar menor interferência no andamento curricular. O procedimento teve dois momentos um no início do ano letivo, outro posteriormente ao “Projeto Galileu – 450 Anos”, constando da escolha de um tema livre para sua posterior pesquisa, não necessitando vínculo com qualquer disciplina.

A abordagem da pesquisa intencionou estudar alguns elementos norteadores do Ensino por Projeto de Trabalho de forma não isolada, mas destacada em cada um dos procedimentos, bem como a aplicação do Ensino por Projetos de Trabalho tal como orientado por Hernández e Ventura (1998), com vista a facilitar a percepção da interferência de seus diversos aspectos, possibilitando uma compreensão de como cada um influencia na construção do conhecimento e dando aos atores da pesquisa um aprendizado procedimental da abordagem.



Olhar sobre o Processo

Ao contrário do que podia-se imaginar, um procedimento escolar com tantas intervenções e interferências não desencadeou uma sensação de desalinamento. Pelo contrário, a contínua argumentação de como as diversas atividades podiam ser lidas gerou uma coletividade de construção de saberes, onde os participantes, cada qual em seu momento mais cômodo, colocaram-se e viram valorizadas suas contribuições, fazendo do aprendizado algo coletivo.

Comentários do tipo: “Muito bom, adorei.”, “Esse sábado foi muito bom.”, por parte dos alunos mostram o caráter motivacional gerado por tal forma de abordagem. O comentário feito por uma professora: “Como o projeto está amarradinho.”, mostra que o olhar para a globalização e de relação de saberes traz a sensação de aprendizado como algo contextualizado de forma ampla, onde o diverso pode estar presente.

Outro fato observado foi o aumento de liberdade para sugestões que os alunos apresentaram nos procedimentos que sucederam temporalmente do “Projeto Galileu – 450 Anos”, conforme os integrantes se sentiam mais confiantes que suas sugestões poderiam ser pertinentes e aproveitadas para uma abordagem.

O segundo procedimento, de construção do índice, ocorreu da forma planejada, contudo a busca de informação fora do contexto do espaço escolar foi incipiente, a turma em especial se mostrou pouco proativa. Como alternativa utilizou-se de alguns vídeos com diferentes abordagens do tema em acordo com o índice inicial proposto pelos alunos, com subsequente confecção de resumos, observações e comentários sobre os mesmos. Pôde-se verificar que a abertura para os questionamentos dos alunos, bem como a exteriorização dos novos saberes construídos, presentes em ensino por projetos, foram os elementos que minimamente moveram o grupo.

No terceiro procedimento: “Feira de Física”, observou-se uma habilidade para discernir os conteúdos disciplinares e uma dificuldade em organizar a construção do conhecimento de forma autônoma. Fatos que corroboram com as expectativas de um público que convive com um ensino disciplinar conduzido de forma tradicional.

No último procedimento, pode-se verificar uma grande quantidade de propostas com relação direta com os conteúdos de Física: Astronomia, fenômenos luminosos, no primeiro momento. Já no segundo momento, observou-se uma maior liberdade nos temas: aspectos de saúde, geográficos, históricos, climáticos, apresentados, agora como um assunto direcionador e não como uma questão pontual.

Concluindo

Como o que move o processo de construção do conhecimento permeia a relação professor-aluno, com o interesse recaído sobre ambos, mesmo que o estímulo tenha partido do professor/pesquisador, o fato não descredencia a pesquisa ação. Partido deste pressuposto, pode-se destacar que alguns resultados mostraram a possibilidade do inter-relacionamento de diversos saberes e conteúdos trazidos ou construídos na escola de forma a propiciar a formação para um saber relacional e globalizado.

As atividades executadas no “Projeto Galileu – 450 Anos” exerceram um papel de prática para a globalização de conhecimentos e propostas, onde sugestões vindas de forma espontânea necessitavam a presença de relaciona-

mentos com as atividades previstas de forma a manter o elo de ligação entre as mesmas. Além disso, o procedimento foi estimulador de uma conduta, observada nos procedimentos que sucederam, de maior espontaneidade para a proposta de ideias e relatos de experiências pelos alunos.

Fato importante que se deve tirar do segundo procedimento: o projeto sobre a “morte”, é que os alunos possivelmente se distanciam e se desinteressam do conhecimento escolar, não só pela forma de abordagem usada, mas por esta não apresentar relacionamento com alguma questão imediata ou mediata para eles. Neste caso, respostas trazidas para explicar questões oriundas do tema, foram melhor aceitas que os conteúdos tratados da forma tradicional.

Dentro do procedimento da “Feira de Física” foi possível verificar certa habilidade em discernir a fragmentação do conhecimento, possivelmente como fruto do ensino disciplinar comumente encontrado na unidade, em contrapartida a uma dificuldade em coletar e ordenar informações de forma independente. Estes fatos expõem a inabilidade do aluno em construir o conhecimento de forma independente.

Já o procedimento final – de escolha de um tema com confecção de índice, realizado em momento posterior às ações relativas ao “Projeto Galileu – 450 Anos”, sugere que houve uma possível melhora na independência para a busca e ordenamento das questões capazes de explicitarem o tema proposto. Os mesmos alunos, anteriormente, mostraram dificuldade em explorar, por conta própria, um tema, esperando que o professor desse solução ou sugestões.

No âmbito do aprendizado previsto para a abordagem de ensino por projeto em comunhão com o currículo disciplinar, verificou-se a possibilidade de acomodação de conteúdos disciplinares, em particular da disciplina de Física, dentro da nova abordagem. Um ponto para melhoria da acomodação seria a possibilidade de reordenamento dos conteúdos curriculares.

No processo de aprendizado próprio do professor/pesquisador, houve a exigência de um constante olhar para o aprendizado como processo, onde cada nova solução foi confrontada com nova proposição, sempre cuidando para perceber-se o esgotamento do tema. O professor/pesquisador passou a ter um olhar mais aguçado para a globalização e relacionamento de saberes e uma maior aceitação dos saberes e práticas trazidos de fora, com estímulo a interpretações diversas à oficial.

A sensação final que transpareceu foi a de que não se realizou nada. O professor/pesquisador aparece como um figurante que apenas sugere algumas atividades dentro de um ambiente sem controle, contrariando o que se imagina tanto por processo de ensino-aprendizagem quanto por pesquisa científica. De contra-argumento a isso é que, na ação pedagógica, se é preciso existir um protagonista, este deve ser o aluno em sua construção de saberes. Portanto, quanto mais o professor minimiza suas ações diretivas, mais seus rastro e traços estão marcadamente fortes – é na ausência que o professor está presente.

REFERÊNCIAS

BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.



CAPA



SUMÁRIO

- FALCON, Francisco José Calazans. Iluminismo. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.
- FEYERABEND, Paul K. Contra o método. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GUSDORF, Georges. Professores para que?: para uma pedagogia da pedagogia. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LOBROT, Michel. Os efeitos da Educação. Lisboa: 70, 1980.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORENTE, Manuel García. Fundamentos de filosofia: lições preliminares. 8 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003

Experiências com a tecnologia audiovisual na escola: o teu olhar trans-forma o meu?

Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello
mariapaulaufjf@gmail.co
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - MG

Resumo: A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos diversos setores sociais, impõe à Educação um desafio duplo: “adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos no domínio e apropriação crítica desses novos meios”. Foi nesse sentido que este trabalho procurou caminhar. Para tanto, fomos ao encontro de alguns “Nativos Digitais” na intenção de compreender essa linguagem tão peculiar, buscando atender, especialmente, suas necessidades. Estamos falando dos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Matias Barbosa/MG. Neste trabalho, o recurso apresentado para a produção audiovisual foi a tecnologia “Celular”. A escola em questão enfrenta, principalmente, o problema do uso indevido do celular, dentro e fora da sala de aula, o que tem gerado um clima de tensão em seu interior. Além desse problema, há um outro muito sério no bairro onde essa escola se situa: o acúmulo de lixos nas ruas. E foi nesse contexto que a proposta de trabalhar com a produção audiovisual, unindo a tecnologia “Celular” com a questão ambiental, surgiu. Razões pelas quais este trabalho encontrou, sobretudo, sentidos éticos e políticos específicos para o seu desenvolvimento. Com essa experiência de olhares e saberes e afetos e sentidos e..., percebemos que não basta a presença das tecnologias na escola, é preciso que essas sejam pensadas e articuladas com a Educação, sendo colocadas a seu favor. Tudo isso em um processo no qual professores e alunos, juntos, farão uso desses recursos tecnológicos como mais uma possibilidade de ensino-aprendizagem e de relações afetivas. Eis aí uma das funções sociais da escola atual: democratizar o acesso ao conhecimento das tecnologias, bem como suas linguagens, possibilidades e consequências dessa relação humana-tecnológica no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: educação; tecnologia; nativo digital; celular; audiovisual.

Com o tempo, as mudanças...

O que mudou radicalmente nos últimos anos é a possibilidade de inserção de cada um de nós, independentemente de onde moremos, em múltiplos ambientes, espaços físico-digitais de pesquisa, troca, convivência, autoria, e compartilhamento com quem está próximo e distante (MORAN, 2013, p. 3).

No mundo contemporâneo, falar em Tecnologia significa discorrer sobre uma realidade que traz consigo ferramentas sem as quais o mundo – principalmente o econômico – não consegue mais girar. Etimologicamente, o termo



CAPA



SUMÁRIO

313

“Tecnologia” é composto por dois outros, a saber: *tekhne* e *logia*, assim *tekhnelogia*, palavra de origem grega. *Tekhne* significa técnica, ofício, arte; *logia* advém de *logos*, que quer dizer linguagem, estudo. Tecnologia expressa, portanto, “o estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos” (ABBAGNANO, 2003, p. 942). Dessa forma, podemos afirmar que a tecnologia, em sua essência, não é uma ação do homem contemporâneo, apenas. Desde os tempos remotos, acompanha o ser humano em suas produções, da mais simples à mais complexa engenharia.

Com o decorrer dos tempos, o homem foi aprimorando suas técnicas e construindo novos instrumentos, facilitando seu trabalho e aumentando sua produção. Os avanços tecnológicos começaram a ocupar um lugar decisivo na economia mundial e a sociedade passou a sofrer grandes impactos nos seus diversos setores. Tal fato exigiu da sociedade uma mudança de postura para acompanhar esse movimento que revolucionou o mundo. As Tecnologias de Informação e Comunicação – doravante TICs – destacaram-se a partir do século XX com as telecomunicações, os computadores, o celular, a Internet, a Web entre outros aparatos tecnológicos. E foi nesse contexto que a Escola, essa instituição política e social, começou a sofrer os efeitos dessas invenções humanas, pois seria impossível passar por esse cenário e ficar alheia a tudo isso. Desse modo, no final do século XX, as TICs “invadiram” o espaço-tempo escolar encorajadas pelo avanço tecnológico e por seu uso pedagógico na educação. Essa nova exigência da sociedade atual obrigou a escola a re-pensar seu processo educativo sob forte acusação de retrógrada.

Na escola de hoje, o que se vê são “Nativos Digitais”¹ imbuídos de um vasto saber e dotados de uma linguagem própria, ainda, desconhecida para muitos “Imigrantes Digitais”². Essa situação tem gerado conflitos no espaço-tempo escolar. Isso tem acontecido, principalmente, porque línguas diferentes estão sendo faladas na escola, sobretudo entre aluno e professor. Diante desse cenário, surge um novo paradigma na educação, no qual a escola se apresenta como uma instituição social cogente na formação da sociedade atual, exigindo mudanças urgentes no âmbito escolar. Mudanças essas, que perpassam por questões diretamente ligadas à concepção de ensinar e de aprender. Segundo a pesquisadora Vani Moreira Kenski, a realidade que se figura impõe à educação um desafio duplo: “adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos no domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2007, p. 28). Este trabalho procurou ir ao encontro desses sujeitos, os “Nativos Digitais”, para tentar compreender, especialmente, essa linguagem tão peculiar que os caracteriza.

Linguagem Audiovisual - Tecnologia Celular

[...] a linguagem audiovisual nos toca, nos sensibiliza, nos educa (COUTINHO, 2006, p. 26).

Na Sociedade da Informação e Comunicação, como a sociedade atual, deparamo-nos com múltiplas linguagens e saberes dentro e fora do espaço-tempo escolar. Desse modo, as formas de ensinar e de aprender também são modificadas, ou, pelo menos, deveriam ser. A dinâmica do mundo contemporâneo estabelece novas relações sociais, econômicas, políticas e, portanto, novas formas de comunicação. O que justifica a proposta deste trabalho,

1 - Termo cunhado pelo escritor estadunidense Marc Prensky, para se referir às pessoas que nasceram na era da tecnologia digital.

2 - Termo cunhado pelo escritor estadunidense Marc Prensky, para se referir às pessoas que não nasceram na era da tecnologia digital e que, portanto, precisam se adaptar à essa nova realidade.

que buscou estabelecer essa relação entre as linguagens presentes na escola e as possíveis formas de comunicação existentes, neste caso, entre professor, aluno, tecnologia celular e experiência audiovisual. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço fértil, capaz de criar possibilidades para esses acontecimentos. Assim, passa a ser vista como uma instituição em potencial no processo de mediação sociocultural, na apropriação das linguagens, bem como na utilização dos mais diversos recursos para a criação e construção de conhecimentos.

No presente trabalho, o recurso que apresentamos para a produção audiovisual foi a Tecnologia Celular. De acordo com as Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel, um atributo importante que define a tecnologia móvel é a sua onipresença. “Existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta” (UNESCO, 2014, p. 9)³. Isto posto, interrogamo-nos: É possível a escola, essa instituição política e social, ficar alheia a esses acontecimentos?. Dito de outro modo: Qual a posição da escola, essa instituição política e social, frente a esses acontecimentos? Talvez possamos encontrar respostas na própria escola. Um fato já é possível identificar: a “invasão” do celular no âmbito escolar tem provocado um cenário de muitos conflitos, implicando em questões que ultrapassam os limites desse espaço-tempo de convivência. Realidade de muitas instituições de ensino atualmente. Vimos que “o que poderia ser uma importante ferramenta pedagógica tem comprometido o rendimento dos alunos”⁴ e causado estranhamento nos professores.

Diante dessa realidade, não há fuga. Para as educadoras Solange Monteiro e Tereza Cristina Teixeira, o celular vem “dialogando com as culturas as quais possivelmente já estão presentes nas salas de aula e/ou no espaço escolar”. E com uma disposição que “pode possibilitar emergir novas culturas e novas práticas pedagógicas” (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2007, p. 3). Assim, ao propor o uso do celular na escola, é importante ter bem definidas e entendidas suas dimensões e significados. De acordo com a pesquisadora das relações entre educação, comunicação e tecnologias inovadoras do CNPq, Vani Moreira Kenski, o foco precisa estar no uso didático-pedagógico dessa tecnologia no âmbito escolar, reconhecendo sua importância e seu potencial para o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem. Nesta mesma direção, a educadora Maria Luiza Belloni destaca que a escola “terá que integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico”, sem perder de vista “os ideais humanistas da modernidade”, e sendo capaz de “colocar as tecnologias a serviço do sujeito da educação e não a educação a serviço das exigências técnicas do mercado de trabalho (BELLONI, 1998, p.8).

No início do ano de 2013, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura /UNESCO⁵, apresentou um documento com dez recomendações objetivando incentivar os governos nacionais a valorizarem, através da implementação de Políticas Públicas, a utilização de celulares como um recurso nas salas de aula, e treze motivos para tornar o celular uma ferramenta pedagógica. Tal documento foi divulgado na Segunda Semana UNESCO “Mobile Learning” (MLW), realizada entre os dias 18 e 22 de fevereiro de 2013 na sede da organização em Paris. Essa preocupação da UNESCO, de cunho pedagógico, é um indício de que a escola e a política educacional podem e devem superar os problemas que vêm encontrando para acompanhar os desafios e avanços que perpassam o processo educativo com a presença das tecnologias na escola. A saber, as 10 recomendações e os 13 bons motivos para se usar tecnologias móveis em sala de aula:

3 - Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

4 - Disponível em: <<http://www.tribunademinas.com.br/celular-na-escola-vilao-ou-aliado-pedagogico/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

5 - Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26059/unesco-recomenda-o-uso-de-celulares-como-ferramenta-de-aprendizado/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.



10 recomendações aos governos:

1. Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel;
2. Conscientizar sobre sua importância;
3. Expandir e melhorar opções de conexão;
4. Ter acesso igualitário;
5. Garantir equidade de gênero;
6. Criar e otimizar conteúdo educacional;
7. Treinar professores;
8. Capacitar educadores usando tecnologias móveis;
9. Promover o uso seguro, saudável e responsável de tecnologias móveis;
10. Usar tecnologia para melhorar a comunicação e a gestão educacional.

13 motivos para tornar o celular mais um recurso didático-pedagógico:

1. Amplia o alcance e a equidade em educação;
2. Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais;
3. Assiste alunos com deficiência;
4. Otimiza o tempo na sala de aula;
5. Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar;
6. Constrói novas comunidades de aprendizado;
7. Dá suporte a aprendizagem in loco;
8. Aproxima o aprendizado formal do informal;
9. Provê avaliação e feedback imediatos;
10. Facilita o aprendizado personalizado;
11. Melhora a aprendizagem contínua;
12. Melhora a comunicação;
13. Maximiza a relação custo-benefício da educação.

Em consonância com essas reflexões, este trabalho buscou a produção audiovisual, por meio da tecnologia celular, procurando propor atividades que direcionassem e proporcionassem tal acontecimento. As atividades foram desenvolvidas com os alunos do 5.º ano C do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Matias Barbosa/MG. Trata-se de uma comunidade que vive uma realidade socioeconômica problemática e de uma escola tomada pela violência. Razões pelas quais este trabalho encontrou, sobretudo, sentidos éticos e políticos específicos para o seu desenvolvimento. Tal violência, presente no interior da referida instituição de ensino, talvez possa ser identificada e classificada – como forma de elucidação – em três categorias:

(i) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; (ii) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; (iii) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o aluno a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional dos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, p. 435) (Grifos nosso).

Para o sociólogo francês Bernard Charlot (2002), a razão dessa tensão reside no fato de professores e alunos desconhecerem o sentido da escola e o prazer do saber, o que resulta, facilmente, em conflitos. Assim, em nome das relações de poder, que permeiam o cotidiano escolar, estamos perdendo nossa capacidade de dialogar, de escutar a nós e ao outro. E é, precisamente, por meio do “diálogo como arte ou da experiência dialogal” (BÁRCENA, 2005, p. 221), que aprimoramos nossa sensibilidade para conferir sentido ao que, em um primeiro olhar, necessita de significado.

A escola em questão, enfrenta, principalmente, o problema do uso indevido do celular, dentro e fora da sala de aula, o que tem gerado um clima de tensão em seu interior. Além desse problema, há um outro muito sério no bairro onde a escola motivadora deste trabalho está localizada: o acúmulo de lixos nas ruas. Tem um córrego que corta o bairro e que está virando depósito de lixo, sobretudo inorgânico. E foi frente a esse cenário que a proposta de se trabalhar a produção audiovisual – unindo Tecnologia Celular/Questão Ambiental – surgiu.

E é diante dessa realidade que o referido trabalho se insere, buscando na possibilidade do acontecimento das experiências de produção audiovisual – usando a tecnologia que a maioria possui: Celular – uma forma de oportunizar os alunos do 5.º ano C, momentos em que lhes seja permitido o exercício do narrar, do escutar, do pensar, do criar... E, assim, poderem, quiçá, inventariar novos sentidos e significados para sua presença no espaço-tempo escolar. Cabe ressaltar que este trabalho perpassou por todas as áreas do conhecimento.

Importa destacar que a organização das turmas – da escola em discussão – acontece por níveis de aprendizagem, sendo classificadas em A, B, C. O alto índice de violência está mais presente na turma do 4.º ano C, que no próximo ano (2015) fará parte do 5.º ano C. Já sabendo dessa realidade imutável (pelo menos nessa escola), esses alunos não veem motivação para estudar. Tal situação pode gerar sentimentos que os impeçam de agir e pensar de forma diferente da que vimos presenciando. Além disso, podem passar a acreditar que estão fadados ao fracasso. Por tudo isso, que sentido tem essa instituição material e simbólica para esses alunos?



Renovar o homem, ser Outro...

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 1998, p. 60).

No início, quando a ideia do projeto foi lançada, houve muita resistência por parte da direção da escola, bem como da professora da turma. Com o tempo, foram percebendo que não se tratava de impedir o uso das tecnologias na escola, mas de mostrar como, quando e onde devem ser utilizadas. Assim, inspirados no documentário “Nascidos em Bordeis”, esses alunos foram às ruas para produzir seus próprios vídeos, utilizando o celular como recurso para suas filmagens e, também, para algumas fotografias.

Contudo, até chegar nessa fase, muitas dificuldades foram enfrentadas. Essas começaram por convencer e mostrar para a direção da escola e para a professora da turma que o celular é uma tecnologia e que se bem trabalhada pode ser utilizada como mais um recurso didático-pedagógico, em potencial, capaz de auxiliar a prática docente. Depois, um impedimento: nem todos os alunos tinham seu próprio celular. Um impedimento que foi logo resolvido, uma vez que a proposta da atividade era a de um trabalho em grupo.

As dificuldades prosseguiram com a saída dos alunos da escola para fazer as filmagens. Essa dificuldade, também, foi resolvida de imediato quando a Supervisora Pedagógica sugeriu que fosse enviada uma autorização – que deveria voltar assinada para a escola – aos responsáveis comunicando sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido com os alunos. E, por fim, a última dificuldade foi quanto à utilização das tecnologias presentes na escola como: Computador, Internet e Data Show. A direção da escola e alguns professores resistem em fazer o uso das tecnologias por várias razões, sendo a falta de preparo a principal delas. Outros, não têm familiaridade com o manuseio dessas ferramentas e nem mesmo interesse em aprender a utilizá-las. Enfim, as dificuldades são incontáveis.

Após dialogar com a equipe pedagógica e com o corpo docente, foi possível perceber a insegurança, sobretudo desses últimos, por não se sentirem capacitados para usar as tecnologias como recurso pedagógico em suas aulas. Diante desses relatos, identificamos que a despeito das tecnologias terem sido incorporadas à referida escola, elas não o foram incorporadas, igualmente, à prática pedagógica dos seus profissionais. Fato é que não houve a capacitação dos educadores para as receberem como aliadas, fazendo com que o contrário acontecesse. Com isso, as TICs passaram a ser vistas, por alguns professores, como adversárias, representando um retrocesso na Educação.

Apesar das falas que apareciam, por vezes, contra as TICs na escola, vimos – que ao buscar uma nova forma de ensino-aprendizagem – uma considerável mudança na postura dos alunos, estavam mais motivados e interessados. Outra mudança perceptível foi quanto à disciplina. Eles ficaram menos agitados e mais ansiosos com os momentos das aulas, na expectativa de uma proposta de trabalho que envolvesse as mais diversas tecnologias. A professora regente passou a utilizar o celular em algumas aulas como, por exemplo, na aula de matemática. E os alunos do 5.º ano C, parecem ter aprendido a fazer o uso devido do celular na escola.

Este trabalho possibilitou, sobretudo aos alunos, um espaço-tempo de abertura e criação de novas formas de compreender, ler e de se relacionar com o mundo. E ao narrar suas experiências, esses revelaram um outro olhar

para/da escola, inventariando novos sentidos e significados que essa instituição lhes confere. Além disso, cabe destacar que este trabalho só teve um resultado satisfatório porque foi realizado de forma colaborativa entre todos os envolvidos e comprometidos com o processo educacional/educativo da instituição de ensino em questão. Mas isso não é tudo! Para renovar o homem, será preciso mais borboletas...

Algumas considerações...

[...] nós precisamos de uma forma nova de competência crítica, uma arte ainda desconhecida de seleção e decodificação da informação, em resumo, uma sabedoria nova (ECO, 1997).

Em conexão com essa experiência de olhares e saberes e afetos e sentidos e..., percebemos que não basta a presença das tecnologias na escola, é preciso que essas sejam pensadas e articuladas com a Educação, sendo colocadas a seu favor. Tudo isso em um processo no qual professores e alunos, juntos, farão uso desses recursos tecnológicos como mais uma possibilidade de ensino-aprendizagem. É preciso de uma sabedoria nova para lidar com a realidade do mundo atual. Portanto, como ressalta o educador José Manuel Moran, a necessidade está na mudança das formas de ensinar, ou melhor, na concepção de educação e no entendimento de sua função social. Desse modo, “o papel da educação deve voltar-se à democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 15).

A despeito de tantos obstáculos, é possível perceber que a presença da tecnologia (qual seja) no espaço-tempo escolar – se utilizada adequadamente – será sempre mais uma forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esses obstáculos, na maioria das vezes, devem-se ao fato da ausência de uma formação continuada capaz de proporcionar ao professor uma atuação lúcida e perspicaz nesse novo cenário educacional. Para Moran, tal formação ajudará aos professores a rever, ampliar e modificar muitas das suas velhas formas de ensino e de aprendizado.

Assim sendo, conforme Moran, ensinar com o uso das TICs será um avanço na educação, se, simultaneamente, os paradigmas do ensino mudarem. “Caso contrário, servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno (...)”. Deste modo, “a profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica” (MORAN, 2008, p. 8). Nesse sentido, a escola fundamental do presente e do futuro talvez tenha que caminhar na direção dos anseios da sociedade atual, ou seja, na via de mão dupla das Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÁRCENA, Fernando. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós, 2005.

BARROS, Manuel de. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.



CAPA



SUMÁRIO

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 65, dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CHARLOT, Bernard. Interfaces. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n.º 8, jul/dez, 2002, p. 432 – 443.

COUTINHO, Laura Maria. Audiovisuais: arte, técnica e linguagem. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/11_audiovisuais.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

ECO, Umberto. Da Internet a Gutenberg. 1997. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artprof/internetgutenberg.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes; TEIXEIRA, Tereza Cristina Coutinho Corrêa. Imagens e práticas pedagógicas no cotidiano das escolas: o celular nas classes de alfabetização. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan./dez.2007.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na Educação. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Documents/2015/EVENTOS%202015/FALA%20OUTRA%20ESCOLA/texto%20completo/construindo.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PRENSKY, Marc. Entrevista. In: GOMES, Patrícia. Professores sabem mexer menos no computador do que alunos. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 out. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

Escola em movimento: experiência de formação na licenciatura em pedagogia a distância com as crianças pequenas

Marcio da Costa Berbat
marcioberbat@yahoo.com.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Neste trabalho será abordado o resultado parcial da pesquisa de um grupo de estudo formado por professores (as) e alunos (as) de licenciatura em pedagogia a distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que buscam compreender as crianças pequenas em suas vivências, suas culturas, seus processos de socialização, suas subjetividades, como produzem saberes e conhecimentos, e a qualidade de suas experiências cotidianas. Nossos estudos têm como referência principal as obras de Vigotski, no contexto investigativo e desafiador do cotidiano das crianças (creche e pré-escola), passando pelo conhecimento científico na dimensão sócio histórico e espacial, na perspectiva da geografia da infância e promovendo o aprendizado, que é a base para o desenvolvimento da criança na dimensão de suas territorialidades culturais e sociais. Os resultados demonstram a possibilidade de se fazer pesquisa na graduação a distância, trabalhando com atividades de formação no polo presencial de Niterói, valorizando o trabalho docente no contexto de mediação com o uso de diversas tecnologias e com projeto interdisciplinar, integrando o curso de licenciatura em pedagogia ao cotidiano da educação básica, aos estágios curriculares supervisionados, como processo crucial para a construção de conhecimento sobre as infâncias e práticas pedagógicas na formação do pedagogo.

Palavras-chave: infâncias; pedagogia; educação a distância; cotidiano.

1. Apresentação

O presente trabalho se refere às pesquisas de um grupo de estudos formado por professores (as) das áreas de educação infantil e didática da geografia, que também são estudantes de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Como professores-pesquisadores (as), buscamos conhecer o comportamento das crianças, como são tratados o tempo e o espaço, como se estruturam o brincar e o aprender das crianças na creche e na pré-escola.

Essa pesquisa é realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa que está situada na Rua Galvão, 193 – Barreto – Niterói – Rio de Janeiro, e faz parte das atividades presenciais do polo de Niterói (Licenciatura em Pedagogia a Distância - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, integrado com a Fundação CECIERJ e a Universidade Aberta do Brasil - UAB).

O universo infantil tem sido objeto de estudos de autores como Sônia Kramer, Manuel Sarmiento, Willian Corsaro, Régine Sirota (entre outros), que buscam conhecer mais esse universo e assim contribuir para o trabalho dos



CAPA



SUMÁRIO

321

professores e das pessoas que lidam com essas crianças.

Este também tem sido nosso objetivo: pesquisar e estudar para conhecer e aprimorar nosso trabalho, dentro da realidade da pedagogia a distância, no contexto da formação de professores desta modalidade de ensino (ALONSO, 2010).

Acreditamos que só estando no espaço/local onde vivem e se relacionam as crianças é que poderemos compreender suas perspectivas sobre o mundo, suas vivências, suas culturas, deixando de lado a visão da criança como receptora passiva no processo de socialização e respeitando-a como sujeito construtor de sua inserção na cultura e na sociedade.

Ao mesmo tempo em que estamos atuando como professores-pesquisadores, também estamos aprendendo com os pequenos; nessa relação, uma troca que traz para o nosso grupo de estudos muitas questões e reflexões para serem discutidas sobre o trabalho de campo, confrontando-as com as leituras dos pensadores que estudamos.

Entendemos que a pesquisa com crianças não se restringe a um resultado: ela constitui um processo ao qual dedicamos tempo e persistência. Como sujeito produtor de seu próprio saber e cultura, a criança requer observação atenta de suas atitudes para, assim, permitir-nos compreendê-la.

Nos nossos encontros quinzenais (no polo) discutimos as visitas à escola, estudamos os autores para a infância e decidimos quais os próximos passos a seguir; no intervalo de tempo entre um encontro e o outro, trocamos ideias pela internet (e-mails e facebook) e acessamos a plataforma moodle, que nos dá suporte para o curso. Através dessa interação do grupo, ao qual se juntam o coordenador e o orientador, vamos delineando este trabalho, o qual nos têm proporcionado novas descobertas e desafios na Educação Infantil. O trabalho ainda não está concluído, mas já estamos caminhando para finalizá-lo. Registramos aqui o que foi feito até este momento.

O que nos motivou a pesquisar as crianças – os sujeitos da educação infantil – foi a oportunidade de participar de um grupo de estudos formado por estudantes do curso de pedagogia a distância que, mesmo com suas limitações de tempo e espaço, reconhecem a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica através do estudo e da pesquisa com os sujeitos mais importantes do processo ensino-aprendizagem, no nosso caso, as crianças no período de creche e pré-escola. Essa atuação como professores-pesquisadores certamente trará grandes contribuições para nossa prática docente. Como nos ensina Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Em nossas visitas à escola, observamos a rotina das crianças, suas brincadeiras, suas atividades, como elas interagem nesse espaço, suas vivências e experiências, ou seja, estudamos a geografia da infância (LOPES, 2009). Os registros são feitos por anotações e fotos. Além disso, buscamos compreender as concepções de infância nos documentos formais e no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Analisamos os documentos oficiais, como Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico e matérias de formação continuada para os docentes que atuam na Educação Infantil. A obra de Vigotski (2010) é bastante apreciada e utilizada nesta formação.

Como alunos e professores da Pedagogia a Distância, enfrentamos o grande desafio de mostrar que, no que se refere a qualidade, esta modalidade de ensino tem, comparativamente, o mesmo valor do ensino presencial, ainda que enfrentemos muitos preconceitos. Estudamos tanto ou mais que os alunos presenciais, pesquisamos, realizamos avaliações e trabalhos, fazemos estágios curriculares, cumprimos prazos; enfim, tudo que qualquer aluno interessado faz.

Neste trabalho tentaremos discutir esta modalidade de ensino e suas especificidades; desenvolver pesquisa sobre o seu processo de formação, sobre como se iniciou, seus avanços; e sobre a contribuição do ensino com pesquisa no curso de graduação a distância.

1.1. Pesquisando com as crianças

Em nossas pesquisas, na escola Rosalina de Araújo Costa, procuramos estar em contato direto com as crianças, participando de toda a sua rotina: brincadeiras no parquinho, brincadeiras no pátio, brincadeiras na casa de bonecas, atividades na sala de aula, lanche no refeitório, e outras atividades.

Nestes momentos, além de observar as crianças, procuramos interagir: sentamos no chão, respondemos a seus questionamentos, participamos das brincadeiras, quando solicitados. Observamos a socialização delas e, ao mesmo tempo, participamos dessa socialização. Muller e Carvalho (2013, p. 14) dizem: “Para Corsaro, socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e produção”.

Dentro e fora dos espaços da escola, as crianças, por meio de suas brincadeiras e atividades, vão mostrando que são sujeitos ativos, que refletem e pensam. Para Muller e Carvalho (2013), as crianças merecem ser estudadas como crianças: não podemos estudá-las como jovens ou adultos, mas como crianças que, nas suas subjetividades, nos apresentam seus valores, sua cultura.

No seu cotidiano, as crianças sempre preferem se socializar com os amiguinhos à sua volta, ou seja, elas se preocupam se algum amigo está separado do grupo, se está chorando elas querem saber porquê, se algum deles faltou à escola, no dia seguinte perguntam o que houve. Muller e Carvalho (2013) falam desse aspecto da socialização:

As crianças são profundamente sociais. Em meus muitos anos de observação em pré-escolas, raramente vi uma criança pegar um objeto, um livro ou mesmo um doce e se afastar para brincar ou comer sozinha. Ao invés disso, a satisfação emocional de compartilhar e fazer junto é intensa, especialmente quando as crianças fazem as coisas por si mesmas, juntas e sem ajuda ou orientação de adultos. As crianças querem ter controle e compartilhar esse sentimento de controle com outras crianças. Ao fazê-lo, ensinam umas às outras, como ser social (MULLER; CARVALHO, 2013, p. 64).



CAPA



SUMÁRIO

323

Esta citação nos mostra que as crianças já desde bem pequenas se socializam. Em nossa prática pedagógica, tivemos a oportunidade de observar, em muitos momentos, os bebês tentando colocar a sua chupeta na boca do outro, pegar um brinquedo e dar para outro.

Como professores-pesquisadores, percebemos em nosso trabalho as diferenças culturais de uma escola para outra, ou seja, cada comunidade tem os seus próprios costumes e regras. Encontramos essas diferenças registradas no artigo de Nascimento (2013, Qvortrup, 1985).

Segundo Jens Qvortrup (1985) caracterizar a infância significa distinguir um conjunto de traços que crianças têm em comum, numa região definida, num mesmo momento, sob as mesmas estruturas econômicas e políticas; e verificar as relações estabelecidas com outros grupos geracionais – adultos ou velhos - em princípio influenciados pelos mesmos parâmetros sociais, o que permite ao pesquisador comparar infâncias de diferentes países ou cultura.

Segundo Delgado: “é importante ressaltar que culturas da infância (apud Sarmiento, 2003) são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo.” Nesse sentido podemos perceber que a cultura da infância é entendida a partir de suas interações com outras crianças e com os adultos; porém, interagindo com adultos, elas produzem significações diferentes das culturas dos adultos.

A professora e doutora da Universidade Russa de Humanidades, Elena Kravtsova, enfatiza que “Os pedagogos são orientados a não ensinarem as crianças, mas a conviverem com elas, o que, para muitos, parece impossível” (I Veresk , 2013¹). É interessante refletir que, como disse a professora, a aprendizagem não se dá somente pela ação direta do adulto, mas pela interação com as crianças. Há uma troca; ambos aprendem e ensinam, ao mesmo tempo. Por isso, conviver com as crianças é a melhor maneira de entendê-las e de mergulhar em seu mundo, pois somente penetrando no universo infantil somos capazes de perceber um pouco do sujeito que se constrói bem diante de nossos olhos.

Sarmiento (2003) faz um paralelo entre o estudo etnográfico e o estudo cultural, sobre o qual vale a pena refletir:

Se, no quadro do paradigma interpretativo, as investigações qualitativas se caracterizam pela descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social singular, de um acontecimento ou de uma sequência de factos, o estudo etnográfico acrescenta uma outra dimensão: a da natureza sociocultural da investigação (Merriam, 1988; Atkinson e Hammersley, 1998). Com efeito, um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural (Wolcott, 1992, p. 42) - (SARMENTO, 2003, p. 152).

Ainda segundo Sarmiento (2003):

A etnografia impõe, deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura

1 - I Veresk - Evento organizado por professores de diferentes Universidades Brasileiras (UFF, UFJF, UniCEUB, UFMT, RGGU, Universidade de Siegen) e da FAETEC (Três Rios). Realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos dias 05 a 08 de agosto de 2013.

não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (SARMENTO, 2003, p. 152).

O estudo etnográfico apresenta um desenho investigativo das rotinas sobre os espaços das crianças nas nossas pesquisas. Na escola Rosalina de Araújo Costa, onde estamos fazendo a pesquisa de campo, tentamos estar atentos e anotar todos os traços e pormenores do dia a dia da escola, como também os acontecimentos importantes. Nesse processo de investigação, procuramos conhecer a Instituição onde a pesquisa está sendo realizada, sua equipe pedagógica e administrativa e, principalmente, os docentes que nela atuam. Aprofundamo-nos em saber como são realizadas as reuniões de formação continuada e qual o verdadeiro lugar que a criança ocupa no desenvolvimento do processo educativo.

Observamos que o brincar salta dos documentos oficiais da escola e ocupa seu lugar na rotina das crianças. Se naqueles o brincar não é tão enfatizado e significativo, nesta o brincar toma os primeiros assentos. As crianças ressignificam seus espaços através da brincadeira. Interagem umas com as outras e constroem seus próprios brinquedos, seja no parquinho, seja na sala de leitura, na casinha de bonecas.

Segundo Prestes (2010):

É a brincadeira como atividade-guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou na instrução e sim a relação entre atividade e desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 164)

Por essa percepção, a atividade é que proporciona o desenvolvimento infantil, e a brincadeira com atividade leva ao desenvolvimento da criança. Segundo Prestes (2008), “(...) do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.” A brincadeira tem grande importância no desenvolvimento das crianças; brincando, ela internaliza sentidos, no faz de conta ela repete ações vividas no seu cotidiano.

A brincadeira permite à criança experimentar situações presenciadas com os adultos. Ela brinca de ser professora, de contar histórias, e até mesmo de chamar atenção das outras crianças. Outra brincadeira bastante comum, e que nos chama muito a atenção, é a brincadeira em que a criança se propõe a ser o pai ou a mãe. Observando crianças de três anos de idade, presenciei uma situação em que a criança dava um tapinha na outra e dizia ser a sua mãe, por isso podia bater. Esse quadro permitiu-me interpretar um pouco da vivência dessa criança em seu cotidiano com os adultos com quem vive.

Na escola Rosalina de Araújo Costa, em suas atividades de colagem, pinturas, desenhos, recortes e montagens e outras, as crianças desenvolvem suas habilidades, como mostram essas fotos de seus trabalhos (figuras 1, 2 e 3).



CAPA



SUMÁRIO



Figura 1 - Formando leitores: trabalhando Ruth Rocha – 26/04/2013.

Outra situação interessante observada na UMEI Rosalina de Araújo Costa é como as crianças atuam diretamente na produção de seu conhecimento. Um projeto desenvolvido pela professora e pelas crianças sobre a amendoeira demonstrou bem como tudo acontece. Partindo do achado de uma criança – um fruto de uma amendoeira – a professora elaborou um projeto em que todos identificaram o tipo de árvore que é a amendoeira, como são suas folhas, quanto tempo vive, entre outros dados. Isso mostra que é possível construir conhecimento em conjunto com esses pequenos sujeitos, que são as crianças da Educação Infantil.

Além desse, outros projetos são desenvolvidos, tanto na escola, quanto em casa, na parceria com a comunidade escolar.

Durante essas atividades as crianças exprimem seus desejos, seus interesses, vivenciam o lúdico, o faz de contas e internalizam saberes. Nas brincadeiras no parquinho, a areia se transforma em bolo, em castelo, em pizza e outras imaginações dos pequenos. Segundo Kishimoto (2013):

A Sociologia da Infância, ao ver a criança como ator social, com agência – perspectiva divulgada por William Corsaro em “A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz de Conta das Crianças” -, constrói a base para a definição da cultura lúdica, que só se manifesta quando as crianças são atores e produtores de cultura (KISHIMOTO, 2013, p. 87).

As crianças são produtores de cultura: nas suas brincadeiras elas representam o que vivem. Em nossa experiência cotidiana como professoras, percebemos que as crianças brincam imitando a própria mãe ou atividade que ela exerce, ou o pai, o irmão mais velho ou alguém conhecido e próximo. E algumas mães revelam que, em casa, elas brincam de professora e repetem o que aconteceu na escola: as atividades realizadas, os alunos que se comportaram mal e a professora chamando a atenção deles, as histórias contadas por colegas, ou seja, tudo o que viram e vivenciaram.



Figura 2 - Pesquisando em casa - 30/04/2013.



Figura 3 - Bichinhos no jardim - 30/04/2013.

A cultura lúdica é potencializada por brincadeiras, não só com brinquedos propriamente ditos, mas também com acessórios que passam a ser brinquedos. Por exemplo, se o pai ou um vizinho é mecânico, a criança utiliza, como brinquedos, martelo, alicate, chaves, carrinhos... Mas só os brinquedos não potencializam a brincadeira: é preciso reproduzir o local e o comportamento do mecânico. Sem conhecer a atividade do mecânico, a criança não saberia brincar de mecânico. Do mesmo modo ela reproduz outras profissões: médico, motorista, dentista, ator, professor etc.

Prestes (2008) responde a três perguntas sobre as brincadeiras das crianças:

Resta-me responder a três perguntas: a primeira é demonstrar que a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, e sim principal; a segunda, demonstrar em que consiste o desenvolvimento da brincadeira em si, ou seja, o que significa o movimento que vai da predominância da situação imaginária para a predominância das regras; e a terceira, demonstrar quais as reestruturações internas que a brincadeira provoca no desenvolvimento da criança (PRESTES, 2008, p. 84).

Mais uma vez podemos perceber, através de estudos, a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, como o lúdico é importante no desenvolvimento infantil. Em nosso trabalho já fomos questionados, por pais e até por amigos que não são da área da educação, o porquê de as crianças começarem a ir para a escola tão pequenas, se elas não sabem escrever, nem ler; argumentam que nesta idade elas só vão à escola para brincar. Esses pais não sabem a importância do papel do brincar na vida dos seus filhos, da interação com outras crianças, da socialização; e que isso é muito importante para o desenvolvimento deles.

Kramer (1999) fala sobre reconhecer a infância e sua especificidade:

Muitos estudos criticam a dominação que ainda está presente na educação infantil; o adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade – sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar – exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem. De que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 1999, p. 123).

Em nossos estudos e pesquisa, procuramos entender como ocorrem às vivências das crianças. Primeiro vamos falar um pouco sobre vivência, que algumas pessoas confundem com experiência. Nós conseguimos entender a diferença em nossos estudos de grupo e na participação do I Veresk, o qual foi realizado nos dias 05 a 08 de agosto de 2013 na UFF/Faculdade de Educação. Neste evento, na sua última conferência, o professor Doutor Serguel Jerebtsov² explicou, baseando-se em Vigotski o que seria vivência:

Para Vigotski a vivência seria a característica principal da situação social para o desenvolvimento. A vivência seria o afeto intelecto, a vivência seria uma unidade de análise e desenvolvimento da personalidade. A vivência seria um fator de desenvolvimento das neofomações (JEREBTSOV, 2013, p. 08).

Vivência é, pois, diferente de experiência; é íntimo e pessoal, ou seja, é o que se tira daquilo que foi vivido. Para a criança, a vivência é que desenvolve sua personalidade consciente.

Segundo Vinha (2010), o que podemos dizer a respeito dos exemplos observados quando discutimos sobre as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente, são a vivência. Desta forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente, mas o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Nesse sentido, podemos perceber a importância da vivência na vida das crianças, como ela reage diante dos conflitos e das situações no seu cotidiano. Assim, não só a vivência na escola, mas o local onde a criança vive também determina o seu desenvolvimento, a vivência da infância, suas brincadeiras, amigos, familiares, vizinhos etc. Nós temos em nossa memória essas vivências, lembramo-nos de quando éramos criança, o doce de que mais gostávamos a comida da casa da vovó, da casa da tia, as brincadeiras preferidas, os amigos, a música de que gostávamos na época, a professora de que mais gostávamos. Tudo isso são vivências que marcaram nossas vidas.

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006), existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

Quanto mais pesquisamos as crianças, mais convictos ficamos de quão enriquecedora é essa experiência para nossa prática pedagógica, e o quanto esses sujeitos têm a nos acrescentar em nossa formação.

1.2. A educação a distância e os desafios da pesquisa com as crianças

A Educação a Distância apresenta muitos desafios, tanto para reafirmar-se como uma educação de qualidade quanto para atingir seus objetivos com estudantes de diferentes lugares e tempos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Como estudantes de educação a distância e bolsistas de um programa de iniciação científica (IC), precisamos vencer desafios todos os dias. Vencemos a fadiga do trabalho, a distância física da universidade e dos professores, a discriminação de estudantes de cursos presenciais, e seguimos adiante, em busca de nossos objetivos. A melhor parte de todo esse processo é a oportunidade de pesquisar com crianças, experimentando situações que somente quem atua com esses sujeitos é capaz de descrever.

A educação a distância iniciou-se, no Brasil, em 1922/1923, na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro – Fundação Roquete Pinto, com o objetivo de atender à formação de trabalhadores das cidades e das zonas rurais. Mas somente em 1999 alcançou a metodologia que temos hoje, em um curso de Atualização para Professores – Instituto de Geo-



CAPA



SUMÁRIO

grafia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BERBAT, 2008, p. 89).

A compreensão da educação a distância e de sua qualidade passa pelo entendimento de que a aprendizagem não se dá apenas pela presença física dos sujeitos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”(FREIRE, 1996, p. 22). Assim, o estudante desta modalidade de ensino é tão capaz de apropriar-se dessas possibilidades, como qualquer outro.

A pesquisa com crianças permite-nos ampliar nossos conhecimentos, associando nossos estudos à prática pedagógica. Embora tenhamos que enfrentar a restrição de tempo para realização das observações e interações, abraçamos essa oportunidade visando o aprimoramento da prática docente e a contribuição que podemos oferecer a tantos outros estudantes da educação a distância e a professores da educação infantil. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) é pioneira no Brasil em oferecer vagas de iniciação científica (IC) na pedagogia a distância. Desde 2012, há na Instituição uma cota própria de bolsas para a graduação a distância, intitulado Programa Território e Trabalho Integrado com a Coordenação de Educação a Distância, nos cursos de Pedagogia, Matemática, História e Turismo.

Estudar as vivências das crianças e fazê-lo com as crianças, atores principais desse processo, tem desencadeado uma série de reflexões que nos despertam para o aprofundamento desta pesquisa.

De acordo com Pimenta (2005), é preciso entender que a educação a distância constitui mais uma possibilidade dentro das modalidades possíveis de aprendizagem:

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificada pela ação e relação destes sujeitos - professores e alunos - historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo (PIMENTA, 2005, p.48).

Nesse contexto, a educação a distância cumpre seu papel ao compreender o ensino como um fenômeno em constante movimento, considerando os sujeitos, os lugares e o contexto; e possibilitando, a um maior número de pessoas, o acesso ao ensino superior com qualidade, e a permanência nos cursos.

A novidade para nós, professores e pesquisadores, está no poder de reflexão sobre nossa própria prática, associado à experiência com crianças, buscando um diálogo entre a teoria – encontrada nos livros e artigos do curso de Licenciatura em Pedagogia – e a prática docente, mediada pelas interações entre a escola e a criança da educação infantil.

A pesquisa com crianças no âmbito da educação a distância visa proporcionar melhor desempenho na atividade docente. Professores de educação infantil estão experimentando mudanças, com olhar mais atento às crianças, às suas interações e às ressignificações dos espaços, de acordo com suas culturas e vivências.

Segundo o Relatório de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro, “a formação dos professores tem sido assinalada pelas pesquisas e pelos documentos oficiais como um dos principais

fatores que afetam a qualidade na Educação Infantil” (RPEIFPERJ, 2011, p. 35).

Assim, o programa de bolsas de iniciação científica (IC), com a pesquisa intitulada “Territorialidades de Crianças nas Instituições de Educação Infantil”, da qual este trabalho faz parte, cumpre seu papel no sentido de investigar não somente a criança, seu brincar e suas vivências, mas também no de entender como se dá a formação dos profissionais que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica no município de Niterói, no âmbito da cultura de pesquisa na graduação a distância, nos encontros de estudos dos polos presenciais.

Embora ainda em processo, o Relatório de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (RPEIFPERJ, 2011), assinala:

É na interação entre os saberes e as situações do cotidiano, nas reflexões e trocas que se dá a formação. (...) Considerando o momento atual da Educação Infantil brasileira, há que se pensar a formação do docente das crianças de 0 a 6 anos de maneira multidimensional também, de forma que o desenvolvimento pessoal e profissional signifique desenvolvimento institucional e organizacional e vice-versa (RPEIFPERJ, 2011, p.37).

Levando em consideração os dados coletados pela pesquisa e seus resultados, a educação a distância não pode ficar aquém dos espaços das crianças, ou acabaria por perder-se em seu fim, que é a formação integral do estudante. O foco de nossa pesquisa tem sido, pois, o vínculo entre os estudos sobre as infâncias, sob o aspecto sócio histórico e cultural, e os atravessamentos com a pesquisa de campo, na interação entre o professor e as crianças da Educação Infantil.

Assim, pesquisas com crianças tornam-se uma experiência singular no processo de formação de professores para a educação básica. Por isso, o docente/ pesquisador deve estar atento a todos os detalhes e situações do cotidiano desses sujeitos que nos falam através de atitudes, gestos, sorrisos e, também de palavras. Desprovidos de qualquer preconceito, precisamos nos abrir para conhecer, entender e interpretar as subjetividades de nossas crianças.

O brincar e a brincadeira na educação infantil devem ser o principal aporte pedagógico, pois é nesse momento que a criança se permite entender; abre-se a mostrar quem realmente é e o que a inquieta e ou interfere em suas atitudes. Um olhar atento poderá desvendar grandes acontecimentos na vida de uma criança.

2. Considerações Finais

Nossos estudos nos levam a entender as subjetividades, interações, socializações, vivências e culturas da infância, e como elas influenciam no desenvolvimento das crianças. Vimos que a criança é um ser social e, como tal, é capaz de refletir, criticar e opinar: a criança é capaz de produzir cultura e representar sua cultura. Vimos também, que a vivência pode ter grande influência no desenvolvimento da criança: a partir do que ela vivencia no seu cotidiano, seja na escola ou em casa, é ela que poderá definir sua personalidade.

O professor-pesquisador procura, através dos seus estudos e pesquisas, levar para sua prática estas descobertas; e foi o que tentamos fazer a partir de nossos estudos e reflexões. Tentamos trabalhar estas descobertas



CAPA



SUMÁRIO

com nossos alunos nas escolas em que lecionamos, e proporcionar uma escola de qualidade com comprometimento, respeitando culturas, aprendendo com as crianças e vivenciando suas especificidades.

Segundo Freire (1996), "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Ainda o mesmo autor diz: "Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Como professores-pesquisadores, nós tivemos a oportunidade de escrever sobre nossas vivências e experiências junto aos nossos alunos da escola pesquisada; e o fizemos, também, como alunos do curso licenciatura em pedagogia a distância. Deixamos as impressões de nossos estudos, os quais não estão finalizados, reforçando a importância de subverter o modelo imposto de graduação a distância, proporcionando outro olhar para a pesquisa através de atividades integradas nos polos presenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 637-640, out. 2008.

ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out. dez. 2010.

BERBAT, M. C. Formação de Professores de Geografia na Educação Superior a Distância: Contextos Institucionais em Questão. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F. O Futuro da infância é o presente. Revista Educação Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo e a produção cultural infantil. Revista Educação Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. Revista Textos do Brasil. n.7, 1999. p. 2 Disponível em www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf. Acesso 31 de Agosto de 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Currículo sem fronteiras. v. 6, n.1. p. 112. Jan/Jun, 2006.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Org.) O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis, Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LOPES, J. J. M. O Menino de Colecionava Lugares. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: Contribuições aos Estudos das Crianças e suas Infâncias. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, nº 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

MASSEY, D. Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

MOREIRA, R. O que é Geografia. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A infância como fenômeno social. Revista Educação Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. São Paulo: Autores Associados, 2010.

PRESTES, Z. R. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro, 2008.

RPEIFPERJ. Relatório de Pesquisa Educação Infantil e Formação de Professores no Estado do Rio de Janeiro. 2011.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: A questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

VINHA, M. P. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo. 2010.



CAPA



SUMÁRIO

Transmutar o tempo de formação da professora

Jaqueline de Meira Bisse
jaqueline_bisse@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Resumo: Transmutar, transformar o que é vil em algo precioso! Alquimista de mim mesma, ser capaz de transmutar-me professora. Trabalhar numa dimensão diferenciada de conhecimento, que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo no da ação, exige de mim como professora- pesquisadora um envolvimento tão profundo com meu trabalho capaz de conduzir-me ao encontro de uma estética e ética próprias, singulares. Quando encontro a estética e a ética interior e as projeto numa dimensão transcendente estou exercendo a atitude transdisciplinar. A pesquisa transdisciplinar permite a emergência de contradições e exige o trabalho criterioso com polaridades. Esse exercício vivido na sua plenitude permite a revisão e a construção de novas teorias a respeito da educação. Essas novas experiências permitem vivenciar e pensar o tempo de outro modo, abalando o persistente hábito de espacializar a temporalidade e de conceber estaticamente a memória. A pesquisa-ação transdisciplinar exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento - a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado. Ao narrar e dançar minha própria vida encontro-me, então, com imagens simbólicas, pré-visões orientadoras neste processo de TransFormação.

Palavras-chave: formação de professores; memórias; metáforas pessoais

Introdução

Os anos na graduação em Educação Física, na Unicamp, possibilitaram-me sentir e olhar para o corpo com renovada atenção, elegendo-o, também, objeto de reflexão. Uma reflexão que compartilhava com meus colegas diariamente, seja nos debates conceituais próprios da educação física, seja nas experiências de movimento, curriculares ou não.

A todo tempo, as contradições. Falávamos muito sobre corporalidade, mas as experiências corporais, de movimento, de toque, as que remetiam ao universo artístico, em especial ao da dança, geravam desconforto e afastamento na maioria das pessoas. A dança excluída das práticas e do currículo.

Buscando respostas para questões que relacionavam corporalidade e dança, desenvolvi meu projeto de iniciação científica pesquisando as relações entre dança, imagem corporal e consciência corporal em crianças de 4 a 6 anos.

Posteriormente, a monografia intitulada “Ruptura entre a dança clássica e a dança moderna” (BISSE, 1999), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Soares.

Na escola pública, como professora de Educação Física e também de dança, em um projeto extra-curricular, notava os paradigmas que permanecem cerceando nossas práticas corporais e estéticas.

Percebia uma crise na percepção que o ser humano tem de si mesmo, com implicações nas ações de seus corpos, sobre seus corpos, dos corpos que dançam.

Uma reflexão sobre o corpo apresenta características únicas, não encontradas em nenhum outro “objeto” de discussão, pois, no exato momento em que falamos sobre o corpo, submergimos em um essencial paradoxo constituído por nossas múltiplas dimensões abstratas e materiais. Problematicamos, simbolizamos e abstraímos justamente sobre a própria materialidade que somos. E, na medida em que pensamos e refletimos sobre o corpo, passamos também a ressignificar as formas de senti-lo e percebê-lo, já que somos este mesmo corpo sobre o qual falamos.

No Mestrado continuei olhando para a dança e escolhi o momento histórico que significou a grande inversão na história da dança – a passagem do final do século XIX para o início do XX – elegendo as duas primeiras décadas, de 1900 a 1920, como foco para o meu olhar sobre a dança. Procurei nos escritos de Walter Benjamin uma melhor compreensão do fenômeno da Modernidade. Estudei ainda a Primeira Guerra Mundial, o tema da modificação da percepção humana gerada pelas transformações da fotografia então desenvolvendo minha dissertação intitulada “Dança e Modernidade” (BISSE, 2008) junto ao LABORARTE na Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação na Prof. Dr. Eliana Ayoub.

Em 2005 conheci o movimento as danças circulares sagradas e passei a uma forma renovada de experiência com a dança, inclusive na escola, com as crianças e com professores. Buscando um maior aprofundamento neste tema que me encantava, eu ingressei em um curso de pós-graduação promovido pela Universidade da Paz – UNIPAZ Campinas em parceria com a Faculdade Campos Elíseos denominado Desenvolvimento Integrativo do Ser: danças circulares e jogos cooperativos. Este curso abordou, além das temáticas explicitadas em seu nome, as Artes de Viver desenvolvidas pelo francês Pierre Weil alicerçadas na abordagem transdisciplinar. Notei que esse novo paradigma – o da transdisciplinaridade – proporcionava-me observar os fatos de um modo diferente provocando mudanças profundas na minha vida e, assim, também na minha atuação profissional.

Em 2010, imersa nesse pensamento transdisciplinar e por todo o movimento de transformação que isso provocava, decidi remover-me de uma escola onde atuava há mais de dez anos para uma nova escola. Era preciso outros desafios, abrir espaço para o novo. E os desafios vieram... E o novo também. Um ano após essa mudança, eu tive a oportunidade de atuar como articuladora do Programa Mais Educação, um programa do governo federal de incentivo à implementação da Educação Integral na escola. Essa experiência possibilitou-me um contato ampliado com as crianças, com as famílias e com a comunidade. Participando das oficinas culturais e esportivas promovidas pelo Programa, as crianças começaram a ligar-se à escola de maneira muito mais intensa e não por que ficavam mais tempo na escola, mas pelo que faziam na escola. Esse espaço-tempo da escola ganhava um novo sentido para elas e para mim. Mas as novidades não parariam por aí... No ano de 2013 nós professores, estudantes, famílias e comunidade teríamos mais um desafio. Nossa escola - EMEF Padre Francisco Silva – foi escolhida para, juntamente com mais uma escola da rede municipal de educação de Campinas, integrar o Projeto Piloto de Implementação da Escola de Educação e Tempo Integral a partir de 2014. A nossa primeira tarefa, como integrantes da equipe escolar, seria a de desenvolver o Projeto Político Pedagógico desta nova escola, o que vem exigindo de nós um movimento de qualificação profissional, um espaço-tempo potencial de TransFormação. É esse movimento pessoal de Formação Transdisciplinar com implicações em minha prática cotidiana como professora que pretendo narrar e dançar.



CAPA



SUMÁRIO

Atitude transdisciplinar e a dimensão simbólica

Nicolescu (1999) nos fala da tripla revolução pela qual o século XX atravessou – a revolução quântica, a revolução biológica e a revolução informática – que possibilitaram uma nova forma de compreensão da realidade adequada para a abordagem dos sistemas complexos.

Essas novas experiências permitiram vivenciar e pensar o tempo de outro modo, abalando o persistente hábito de espacializar a temporalidade e de conceber estaticamente a memória.

Nicolescu (1999), ao estabelecer uma profunda crítica ao processo de fragmentação do conhecimento, sugere abordagens alicerçadas na compreensão das múltiplas dimensões da realidade. Assim, ao projetar uma nova concepção do mundo e da vida, a transdisciplinaridade procura transgredir as falsas dualidades entre sujeito/objeto, subjetividade/ objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/ unidade, com o reconhecimento da existência de complexas pluralidades no mundo da vida.

Para Pineau (2002) as Histórias de Vida definem-se como pesquisa e construção de sentido, ampliando não apenas o espaço da grafia, mas o da palavra, da comunicação oral, da vida. Pesquisadores da História de Vida demonstram como as ações cotidianas podem transformar-se em pesquisa e como as pesquisas podem transformar-se em formações diferenciadas.

Barbier (1985) diz da importância da pesquisa ação e da evolução desta forma peculiar de pesquisar, quando a ação se transforma em formação. A pesquisa/ação/formação é um dos campos mais importantes nas investigações sobre educação. Histórias de Vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação, mas também como práticas de formação. Elas não apenas possibilitam a teorização e categorização das práticas empíricas, mas a articulação dialética das duas polaridades não excludentes - prática e teoria.

A pesquisa-ação transdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento - a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado.

De acordo com Prado e Cunha (2007), o desafio do professor pesquisador que investiga o cotidiano da sua prática é de interrogar seu trabalho, fazer a crítica e a autocrítica, estabelecendo novas relações.

Desse movimento de “suspensão” do cotidiano surge uma teoria nascida de uma prática intensamente vivida. Esse processo é tão ou mais longo que o da nidação da teoria, pois exige uma adesão irrestrita ao processo de desvelamento da prática, exige o rompimento com estereótipos adquiridos no passado, rompimento às descrições padronizadas, exige a descoberta enfim do símbolo que gestou e sustentou toda a prática vivida. Esse símbolo também é pessoal, portanto exige do pesquisador um tempo próprio de maturação, uma forma própria de narrar e descrever, uma forma própria de reorganizar a ação, uma estética própria na apresentação e, sobretudo, exige o compromisso com o desvelamento de uma ética própria que determinou seu próprio modo de ser - o que o personifica como ser único, construtor de uma forma própria de educar. Na pesquisa transdisciplinar, o exercício de buscar essa marca pessoal envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo e encontra, o que Gauthier (2004) chamou, sua metáfora interior.

Esse exercício de descoberta da metáfora interior permite ao pesquisador um contato tão profundo com seu próprio eu que o obriga a uma percepção em totalidade do seu papel no mundo e do papel dos outros que com ele interagem.

Gauthier (2004) afirma a importância da metáfora como referência, não apenas para o sujeito que pesquisa, mas para o grupo que dela compartilha. Uma das formas pelas quais analistas junguianos interpretam as influências do inconsciente coletivo e dos arquétipos na estruturação básica da personalidade humana consiste na análise de mandalas. Presentes tanto nas manifestações simbólicas da atualidade quanto naquelas encontradas entre os primitivos, as mandalas sugerem a emergência de contradições e a visualização de polaridades. Os analistas junguianos reconhecem nelas uma forte presença arquetípica. A referida presença arquetípica fica evidenciada quando procedemos à descoberta das metáforas interiores. Na pesquisa transdisciplinar, a descoberta de si mesmo, do mais interior do que somos conduz-nos à explicitação do como nos representamos. Nesse caminho de interiorização o objetivo do pesquisador é a busca de uma nova forma de conhecimento. É caminho no qual, em certo momento, o pesquisador passa a tomar contato com seu universo imagético. Na descrição, as imagens que surgem representam aspectos do objeto peculiar aos estudos ao qual o pesquisador vem se dedicando. A pré-visão de totalidade auxilia o pesquisador na explicitação do caminho a ser percorrido, ajudando-o a compô-lo, a contá-lo com maior tranquilidade, com maior inteireza. Parte do poder de síntese que essas imagens detêm é incorporada à identidade do pesquisador, auxiliando-o posteriormente na recomposição de outros aspectos de sua vida.

A pesquisa transdisciplinar permite a emergência de contradições e exige o trabalho criterioso com polaridades. Esse exercício vivido na sua plenitude permite a revisão e a construção de novas teorias a respeito da educação.

Barbier (1985) afirma que a produção de conhecimento teórico nasce diretamente da práxis da pesquisa. No tipo de pesquisa denominado por ele pesquisa/ação existencial o que se espera não é alcançar um resultado, mas, sobretudo poder teorizar o próprio processo de ação.

Muitas vezes a maneira de expressar essa forma própria de pesquisar adquire contornos na mítica ou na poética, não no aspecto racional dos mitos e dos símbolos, mas no aspecto de sua sensibilidade.

Encontro com os símbolos... Sensibilidades despertadas

Eu, professora-pesquisadora, ao narrar, dançar minha própria vida encontro-me, então, com três imagens simbólicas, pré-visões orientadoras neste processo: transmutação alquímica, Oroboro e tecelã.

Segundo Chevalier (1999), para a Alquimia, transmutação é a conversão de um elemento químico em outro. Este conceito é também aplicado com características próprias na genética e na física nuclear.

Desde os primórdios da alquimia ocidental, acreditava-se que era possível a transmutação de metais vis - como o chumbo, antimônio e bismuto (apesar de não haver essa distinção entre os elementos) - em metais nobres - como a prata e principalmente o ouro. Em geral, especialmente ao longo de sua evolução, isso era tomado tanto em um sentido material como espiritual.

Ainda para Chevalier (1999) o ouroboros simboliza o ciclo da evolução voltando-se sobre si mesmo. O símbolo contém as ideias de movimento, continuidade, auto fecundação e, em consequência, eterno retorno.

Ouroboros (ou oroboro ou ainda uróboro) é um símbolo representado por uma serpente, ou um dragão, que



CAPA



SUMÁRIO

morde a própria cauda. O nome vem do grego antigo: (oura) significa “cauda” e (boros), que significa “devora”. Assim, a palavra designa “aquele que devora a própria cauda”. Sua representação simboliza a eternidade. A serpente rompe uma evolução linear ao morder a cauda, marcando uma mudança, pelo que parece emergir num outro nível de existência, simbolizado pelo círculo.

Essas duas imagens compõem com meu desejo de professora em assumir-me como pesquisadora. Habitante de mim, seria necessário realizar a alquimia da própria alma, deixar emergir do velho o novo, fecundar-me a mim mesma, retornar ao velho com olhar renovado.

Narrar, dançar e tecer os encontros de saberes

2014 foi um ano privilegiado para isso! Diante os desafios diários do processo de implementação do nosso projeto de Escola de Educação Integral, em nossos encontros de Trabalho Docente de Formação (TDF), nós professoras (e professores homens em minoria) fomos estimuladas pelo Professor Guilherme do Val Toledo Prado a narrar nossas histórias vividas no cotidiano escolar. Estas narrativas deveriam revelar ainda vínculo com os princípios orientadores do trabalho dessa escola de educação integral.

Narro agora uma das histórias vivenciadas em um espaço privilegiado de Formação Docente – a sala de aula. Os princípios revelados são: consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem; valorização da experiência extraescolar dos estudantes; promoção de uma postura investigativa do estudante; respeito e estímulo à autonomia dos professores.

A caixa surpresa

Era o mês de abril e seguido ao longo período de estiagem vivíamos um início de outono bastante quente. A temática “Água” já havia sido contemplada e agora a palavra era “Astronomia”. Nas aulas de educação física algumas crianças dançavam “Sol, Lua e estrela” e a Páscoa aproximava-se. Desta vez foi mais fácil explicar que a data referente à Páscoa estava relacionada a um fenômeno também astronômico – a primeira lua cheia após o equinócio de primavera na Europa, outono para nós aqui no Brasil. Isso ocorreu na nossa “Roda de celebração dos aniversários” onde o Globo terrestre e a fita amarela representando o Sol além do tambor e da música estavam presentes. Quis trazer para as crianças um símbolo para este momento que precedia a Páscoa, um símbolo muito anterior à liturgia cristã, embora também de tradição europeia – o renascimento. O renascimento possível nas lavouras a partir do momento em que os dias tornavam-se mais longos do que a noite, a Luz prevalecendo sobre as trevas. A Luz também prevalecendo em nós. Chamei de dinâmica da “Caixa surpresa”. Isso eu realizei com as turmas do 1ºE, 3ºA, 3ºB, mas relatarei a experiência com as crianças do 2ºE. Estávamos todos na sala Corpo e Arte sentados na roda, o que já era uma prática comum. Coloquei a Caixa embrulhada em papel laminado vermelho no colo, o que já bastou para gerar um certo alvoroço. Demorou um certo tempo para que iniciássemos a dinâmica que consistia no seguinte: eu disse que a caixa seria um presente para uma das crianças e entreguei-a ao ajudante do dia juntamente com uma mensagem. Nela estava escrito: “PARABÉNS – Você tem muita sorte, foi premiado com o presente que simboliza compreensão, confraternização e amizade feitas durante toda nossa convivência. Entretanto, o presente não será seu. Observe os amigos, será o ganhador aquele que

você considerar mais ORGANIZADO”. Olhando para as crianças na roda, coube-lhe identificar quem, em sua opinião, era o mais organizado ou mais organizada da turma e entregar-lhe a caixa. Junto com a caixa seguiu uma nova mensagem. Desta vez era preciso identificar a criança mais feliz, depois a mais meiga, depois a mais extrovertida. Logo as crianças perceberam que a caixa passaria pelas mãos de todas. Lembro-me que J. foi indicado como o mais corajoso. J. era do tipo esquentado e normalmente tentava resolver conflitos peitando ou empurrando os colegas. Aproveitei para dizer que ser corajoso não significava ser forte ou combativo e sim que significava “aquele que age com o coração”. No decorrer da dinâmica muitas escolhas estavam sendo feitas mais por afinidade entre as crianças do que por relação com os valores expressos nas mensagens e algumas reclamaram das escolhas dos colegas. Insisti que cada criança tinha liberdade para fazer sua escolha e que ela deveria ser feita da maneira que ela considerasse correta. O fato é que nessa turma o tempo da aula não foi suficiente para que todos tivessem sido contemplados e adiamos a abertura da caixa para a aula seguinte que seria na sexta, três dias depois. As crianças não gostaram, mas caso tivéssemos aberto naquela ocasião todo o significado estaria perdido. Na sexta, nossa aula ocorreu no Quiosque e logo após a Preparação inicial, o momento de tomada de consciência sobre nosso próprio corpo através da respiração, da mobilização de articulações e de alguns alongamentos, retomamos a dinâmica da “Caixa surpresa”. Para recuperar o que já havíamos realizado na terça, acendi uma vela no centro da roda e disse: “a chama da vela representa aqui a luz que prevalece sobre a sombra, a luz que há em nós prevalecendo sobre nossa sombra, o que há de melhor em nós prevalecendo sobre o que não é tão legal. Vocês se lembram das qualidades, das palavras que lhes foram entregues na aula passada?”. As crianças lembraram e continuamos a dinâmica. Revelaram-se inteligentes, simpáticos, dinâmicos, sociais, discretos e decididos. Enquanto isso, P. insistia em acotovelar-se com os colegas ao lado e trocava de lugar muitas vezes. Solicitava para que ele parasse de forma discreta e não interrompi a dinâmica. Revelaram-se ainda persistentes, otimistas, criativos, compromissados, antenados, caprichosos e confiáveis. Tivemos ainda obedientes, sorridentes, bondosos, verdadeiros, elegantes e o solidário, que recebeu a seguinte mensagem: “Você está de parabéns por estar sempre solidário com aqueles que precisam de sua ajuda. Você que sabe compartilhar, abra este presente e partilhe-o com esta turma amiga que o admira muito”. A criança solidária cumpriu muito bem seu papel, abriu a caixa e partilhou seu conteúdo. A vela ainda estava acesa. Pedi para que as crianças fechassem os olhos e pensassem em uma qualidade que elas acreditavam possuir e que elas gostariam de deixar brilhar neste ano. Em seguida soprámos a vela, não simplesmente apagando-a, e sim espalhando sua luz. Em seguida as crianças foram brincar com brinquedos e brincadeiras de livre escolha, como costumávamos fazer no final da aula de sexta. Aproveite para chamar P. para uma breve conversa. Perguntei-lhe que qualidade ele gostaria de desenvolver neste ano. Ele com um risinho me disse: “bater nos amigos”. Insisti e perguntei de novo olhando-o nos olhos: “que qualidade você quer desenvolver este ano?”. Ele: “matar planta”. Eu: “Isso é o melhor que há em você?” e ele: “tá bom pro, eu quero ser mais amigo”. Não lhe disse mais nada, apenas fiz um gesto de que ele podia ir brincar. De lá pra cá noto que as coisas estão melhores entre nós, embora ainda com muitos desafios diários. Ah, claro! O que havia na caixa...Segredo.

Eu sou Jaqueline e assim falei. Hei.

Dança e trama

Dentre os desafios pertinentes a um projeto em que os professores são ativos participantes, inclusive na orientação de políticas públicas, está manter acesa a chama que aquece e nutre todo o grupo, criar espaços para que esses mesmos professores reconheçam-se também no papel de aprendentes e expressem seus talentos, aquilo que



CAPA



SUMÁRIO

lhes atravessa a alma. Seu poder de síntese pode então tomar outros contornos que não apenas o da palavra, mas também o de uma dança. E foi para manter o que não pode ser perdido, aquilo que é sagrado que crio “Consistência”, uma dança circular, possibilitando a união de todo o grupo de professores de mãos dadas na roda, na roda dos desafios cotidianos, na roda da vida.

Consistência
por Jaqueline Bisse

Música: Cloud Atlas
Tom Tykwer

“Eu faço meu caminho e defino meu propósito
Eu sigo na direção do meu propósito
Eu me aprofundo no meu propósito
Eu me abro para a mudança
Eu me integro ao todo
E sigo entrecruzando passado, presente e futuro”

Percebi-me, então, a tecelã. A que tece a trama, que a constrói, que sabe sobre sua função, sobre suas formas e finalidades, que tem muito claro o propósito com que possa tecer e que por isso, sobretudo, sabe que sua tarefa consiste em transmutar tanto o fio em tecido, quanto o tecido em fio.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. A pesquisa ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BISSE, J. M. A ruptura entre a dança clássica e a dança moderna. Campinas, 1999. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Dança e modernidade. Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
- CHEVALIER, J. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 24/02/2015.
- GAUTHIER, J.Z. A Questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. Revista Brasileira de Educação. Anped, n. 5, p.127-142, jan-abr. 2004.
- NICOLESCU, Basarab. [tradução Lucia Pereira Souza]. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo : Triom, 1999.
- PINEAU, G. Temporalidades na Formação. São Paulo: Editora Triom, 2004.
- _____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- PRADO, G.V. P. CUNHA, R.B.(org.) Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

340



CAPA



SUMÁRIO

Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação

Renata Sales de Moraes Borges
renatasmb@ig.com.br
Mestrado Profissional: Formação de Formadores Puc-SP

Resumo: Quinta série... Caos aparente que, “se pudesse”, nenhum professor pegava! Caos aparente que re-duda altos índices de fracasso escolar, camuflado na evasão, que se originam na desmotivação sistemática do grupo de professores. O principal objetivo é abordar a questão da transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental II no que se refere às expectativas em relação a esta nova realidade escolar, com a intenção de compreender porque esta passagem é apresentada como um momento de dificuldades, não alegrias e fragilidade no desempenho escolar. Essa transição exige dos alunos adaptação a esta nova série que, por ter uma organização bem diferente das anteriores, pode se dar de forma mais ou menos conturbada dependendo do trabalho pedagógico que será desenvolvido pelos professores envolvidos neste processo. Nesse período da passagem do 5º para o 6º ano, é muito visível uma dualidade: os alunos não estão preparados para essas mudanças, e os professores e as escolas também não estão prontas para receber esses alunos. No 6º ano surgem novas exigências para os alunos, em um momento bastante conflituoso, e que é visto sem o devido cuidado pedagógico pelos professores e pela instituição escolar. Será abordada uma discussão com os profissionais em relação ao tratamento diferenciado que o 6º ano necessita, tentando sensibilizá-los quanto ao desenvolvimento social e afetivo das crianças nesta faixa etária. Será necessário promover uma reflexão dos professores, a fim de que eles analisem suas práticas pedagógicas e avaliem se estão sendo condizentes com a realidade desta faixa etária e destas mudanças que tanto interferem na aquisição dos conhecimentos, lembrando que a formação das crianças e jovens para uma participação ativa na vida social é, ou deveria ser, o objetivo mais imediato da escola pública e privada, e que esse objetivo só pode ser efetivado através do trabalho docente.

Palavras-chave: formação continuada; fase transitória; reflexão; relação professor/aluno.

Introdução

Iniciei minha vida profissional em uma escola de Educação Infantil quando ainda era adolescente. Depois de concluir o Ensino Médio, cursei Pedagogia em uma universidade particular e simultaneamente trabalhei em uma escola de educação especial na cidade de São Paulo.

Quando conclui a graduação fiz inscrição na Diretoria de Ensino para lecionar no CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e passei a ministrar aulas das disciplinas de Psicologia da Educação e História



CAPA



SUMÁRIO

341

da Educação. Lá fiquei até as luzes serem apagadas com a finalização do projeto pelo então Secretário da Educação Gabriel Chalita, em 2006.

Logo em seguida, candidatei-me a uma vaga de Coordenadora Pedagógica na rede pública estadual e, depois de alguns dias, estava novamente empregada e fazendo aquilo que sempre me proporcionou prazer: formar formadores em educação através da função de coordenadora que estava pleiteando naquele momento.

No começo foi muito difícil, e entendo que não poderia ser diferente, porque me vi inserida em um grupo de pessoas que já caminhavam juntas desde algum tempo e atuar com elas não foi uma tarefa fácil, mas muito desafiadora. E foi exatamente dessa forma que eu encarei aquela nova função, que tanto almejava, como um desafio.

De início, percebi que antes de formar professores eu precisava me informar melhor, e então fui fazer o curso de especialização em Psicopedagogia, que trouxe contribuições muito positivas para a minha prática como formadora.

Pois bem, nesta escola na qual entrei sorrateiramente em 2006, como Coordenadora Pedagógica, estou até hoje. Construí um vínculo afetivo com a comunidade escolar que acredito será muito difícil de desvencilhar, embora na verdade eu não pretenda fazer isso no momento. Durante estes longos oito anos, atuando como Coordenadora Pedagógica vivenciei muitas histórias: lágrimas, risos, tombos e brigas, braços, pernas e cabeças quebradas, partidas e chegadas, nascimentos, prisões, beijos, casamentos e etc.

Arrependo-me de não ter feito o registro de todo este percurso, pois conseguiria escrever um livro bem interessante. Outro dia, uma professora me deu até a sugestão para o título, seria: as histórias de uma coordenadora pedagógica ou os bastidores da coordenação. Vou amadurecer esta ideia.

E, dentro deste turbilhão que denominamos escola, dentre várias coisas que também são importantes, comecei a prestar atenção em algo que não estava acontecendo nessa escola e que é básico: o processo de ensino e aprendizagem.

Contextualizando

Desde 2007, o Governo do Estado de São Paulo tem aplicado sistematicamente a cada ano o SARESP, que corresponde a um processo de avaliação externa à escola e pretende verificar os níveis de aprendizagem dos alunos, ao longo da educação básica. Para mensurar esta aprendizagem, cada escola tem uma meta a ser atingida.

Assim, a escola onde trabalho atingiu a meta estipulada nos anos 2007, 2008 e 2009. Depois disso, não conseguiu mais atingir os índices pré-determinados e passou a integrar um rol de escolas consideradas prioritárias, o que significa que essas unidades ainda não conseguiram evoluir em relação aos resultados de aprendizagem e devem permanecer nesta situação até encontrarem caminhos para estimular a aprendizagem e caminhar positivamente em direção aos resultados recomendados.

A partir dessa classificação, a vida na escola se modificou profundamente, porque todos os atores do processo, inclusive eu, ficaram literalmente parados, buscando culpados.

Nesse momento, comecei a perceber que o discurso dos professores se tornara repetitivo e em tom de denúncia, mencionando, por exemplo, que:

É um absurdo, estas crianças chegam ao 9º ano e não sabem escrever, chegam no 3º ano do ensino médio e não sabem fazer contas! Como é que vamos sair desta situação com alunos que só sabem ouvir música no celular?... (Prof. Onofre)

Então, minha inquietação prevaleceu. Como é possível estes alunos chegarem no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio nesta situação, se eles são nossos alunos desde o 6º ano? Que trabalho pedagógico está sendo realizado com estes alunos para chegarem a esta série e ninguém ter percebido que existem lacunas em seu processo de aprendizagem? Passei a observar os colegas e a colher dados para essa investigação.

Em 2012, iniciei um curso de Especialização em Gestão do Currículo, para professores coordenadores, na Universidade de São Paulo. Ao final desse curso, produzi uma monografia intitulada: “A formação continuada dos professores da rede pública do Estado de São Paulo impacta na qualidade do processo de ensino aprendizagem oferecido em nossas unidades escolares”, que buscou analisar, com os professores, os processos de formação inicial e continuada para a docência.

Nesse processo de pesquisa através de abordagem qualitativa, na forma de estudo do meio e apoiado em pesquisa bibliográfica e documental, tive a oportunidade de perceber que o ponto frágil na escola em que atuo são os 6º anos. Em relação aos professores dessas turmas, observo que a falta de formação continuada, somada à formação pedagógica inicial deficitária e ao desconhecimento de questões pedagógicas relevantes para a formação do aluno-cidadão, contribuem para a ocorrência de situações, em sala de aula, que se traduzem em indisciplina, o que desencadeia as deficiências observadas no processo de aprendizagem. E o mais grave é que essa situação vai se repetindo, ano após ano, gerando altos índices de fracasso escolar, ao longo das demais séries.

Observei, de um modo geral, que os desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas do ensino fundamental I e passam a trabalhar com os professores especialistas do ensino fundamental II. Parece que é nessa passagem que podem ser encontrados os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.

Vários fatores interferem no desenvolvimento deste aluno. Na rede pública, o trabalho da escola muitas vezes fica prejudicado pelas políticas públicas, que não investem o quanto deveriam na educação. A direção não tem autonomia para escolher seus professores, o número de funcionários não atende a demanda de alunos e a falta de recursos são alguns dos entraves para se manter uma instituição de ensino organizada.

Um dos principais problemas enfrentados, nesse caso, relaciona-se aos professores que atuam no 6º ano, pois esta escolha segue alguns critérios estabelecidos pela SEED (Secretaria de Educação). Os professores mais experientes, geralmente não gostam de trabalhar com o 6º ano, pois acreditam que os alunos são imaturos e muito dependentes. Assim, as aulas desta série são distribuídas para os professores contratados por meio de PSS (processo seletivo simplificado), que muitas vezes ainda são estudantes do curso de graduação que assumem estas turmas.

Além da pouca idade e da inexperiência do jovem professor, fica evidente a dificuldade em controlar as turmas com relação à disciplina e isto faz com que, diante da primeira dificuldade, o professor abandone a turma. Por isso, a rotatividade de professores neste ano é grande, o que torna difícil organizar um trabalho coletivo.

Diante dessa constatação, passei a me questionar, como coordenadora pedagógica: Como tem sido feita a



CAPA



SUMÁRIO

formação continuada dos professores nos horários de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo)? Como podemos entender o rito de passagem dos alunos, do 5º para o 6º ano? Qual o impacto dessa mudança nos processos de ensino e aprendizagem? Como deveria ser formulada uma proposta de formação, para intervenção junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental II, abordando essa fase transitória dos alunos? Como poderia ajudar os professores a reconhecer a sala de aula como seu espaço pedagógico, apropriado por eles como sujeitos do seu fazer docente, que muitas vezes se tornam reféns do sistema escolar vigente?

Segundo Dias da Silva (1997), a quinta série, historicamente, concretiza a ruptura entre “primário” e “ginásio”, nas concepções bacharelescas do ensino elementar. É a série que centraliza as maiores dificuldades de trabalho para os professores do Ensino Fundamental, e que vem sendo apontada como um dos maiores entraves, no sistema educacional.

Borghini (1991) diz que a grande questão no Brasil nunca foi a da permanência da criança na escola, ou sequer a duração desta escola de 1º grau. A verdade é que mesmo com a implantação da escolarização obrigatória de oito anos, nunca se pretendeu que as séries finais fossem da mesma natureza que as iniciais – sempre se pressupôs que o que vem depois do primário deveria ser qualitativamente diferente.

Com o ensino fundamental de nove anos, esse ponto de rupturas apenas se deslocou da quinta série para o sexto ano. De um modo ou de outro, os desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas do ensino fundamental I e passam a trabalhar com os professores especialistas do ensino fundamental II. Portanto é nessa passagem que podem ser encontrados os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.

E isso indica a necessidade de formação continuada dos professores que assumem as classes de sexto ano, no sentido de prepará-los para acolher e adaptar os alunos aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o ensino fundamental II e com a convivência com professores especialistas.

Metodologia da Pesquisa

No entanto, é preciso considerar que caracterizar o professor da escola pública, talvez seja mais do que uma tarefa acadêmica. É uma tarefa política e até afetiva, pois a organização da escola tende a cristalizar o fazer docente, e o cotidiano contribui para expor aos professores a sua impotência perante os dilemas, o que determina que, muitas vezes, apenas reproduzam o fracasso escolar. Dessa forma, para que este estudo seja efetivado, é necessário deixar clara a minha identidade profissional: sou professora e respeito os professores. Valorizo o meu trabalho, o trabalho de cada um deles e a escola onde atuo.

Além disso, reconheço que é muito comum, nos dias de hoje, afirmar que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças, uma ideia presente entre os educadores desde o início do século XX, e ainda bem longe de ser concretizada. E, quem sabe, porque os professores ainda não se reconhecem como profissionais capazes e responsáveis por esta formação integral.

Sendo assim, será necessário buscar subsídio para identificar possibilidades, caminhos e alternativas de solução para essas inquietações, que podem ser expressas na questão: Como deve ser formulada uma proposta de formação continuada, para intervenção junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental II, abordando a passagem dos alunos, do 5º para o 6º ano?

E daí decorre o objetivo geral da investigação: Construir uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida junto a professores dos anos finais do ensino fundamental II, refletindo sobre a passagem dos alunos do 5º para o 6º ano. E os objetivos específicos, que pretendem:

- Enumerar as dificuldades que os professores vivenciam na relação com os alunos do 6º ano.
- Identificar as características dos alunos, que são desejáveis para os professores dos anos finais do ensino fundamental.
- Refletir sobre os processos de mudança necessários à reconstrução da relação professor-aluno.

Como dito anteriormente será uma pesquisa de abordagem qualitativa, na forma de estudo do meio e apoiado em pesquisa bibliográfica e documental, além de consulta aos professores dos sextos anos, que vivenciam essa realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

BORGHI, H. “Reflexões sobre os ensinantes...”. Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 1991.

BOSSA, R. A Passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental na percepção do aluno, de seus pais e de seus professores. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Marcos, São Paulo, 2000.

CARLINI, A. L. A Educação e a Corporalidade do Educando. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. PUCSP, 1993.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papyrus, Série Pedagógica 1997.

HAUSER, Suely D.R. A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma Revisão Bibliográfica 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, M. e Almeida, S. O fracasso escolar na quinta série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12 (2), 147-156, 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RANGEL, Z. A. O processo de transição da unicodência para a pluricodência em classes de quarta para a quinta série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira. 11ª. ed. São Paulo: Cortez/Aut. Assoc., 1991.

SCANDELARI, M. N. Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental. Produção Didático-Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.



CAPA



SUMÁRIO

O papel do professor de educação básica como formador de seus pares: a experiência de professores-formadores

Clayton José Budin
claytonbariri@gmail.com
Professor de Geografia da Prefeitura de Campinas e Valinhos, Mestre em Educação Unesp/Rio Claro

Flavia Medeiros Sarti
fmsarti@unesp.br
Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro

Resumo: Este trabalho consiste na apresentação de alguns dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa de mestrado que analisa o papel e o lugar que os professores de Educação Básica realizam ou podem realizar na formação continuada docente. Para tanto, tem como referencial empírico os denominados “Grupos de Formação Curricular” (GFCs) organizados em uma rede municipal de ensino, nos quais os próprios professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares. Como procedimento metodológico, a pesquisa organizou-se por meio da discussão de conceitos de formação continuada, profissionalização docente, saberes docentes, além da análise documental e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos diretamente com os GFCs, na figura de dois dos responsáveis pela escolha dos professores-formadores, bem como a entrevista dos oito professores-formadores. As análises realizadas apontaram como resultados os aspectos relativos à figura dos professores-formadores, no que se refere à distinção de sua atuação junto aos demais professores e as características do papel que os mesmos desempenham no trabalho formativo. Desta maneira, demonstra-se a existência de um lugar bem acentuado para esses formadores, afinando-se ao processo de profissionalização docente. Entretanto, os dados analisados também sinalizam para certas fragilidades que se conferem à ação desses formadores de professores, impedindo-lhes de se identificarem como formadores, e desta forma, dificultando-lhes a ocupação um lugar mais central na formação continuada docente do referido município.

Palavras-chave: formação docente; grupos de formação continuada; professores-formadores.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido bastante discutida tanto no âmbito da pesquisa educacional, quanto na esfera das políticas públicas voltadas para a educação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Compreender a respeito do papel desempenhado pelos próprios professores de Educação Básica no processo de formação docente, foi um desafio empreendido por essa pesquisa, na qual tinha como principal objetivo: investigar o papel e o lugar que esses professores desempenham ou podem desempenhar na formação de seus pares.

Gatti, Barreto e André (2011) apontam que diversas ações políticas têm sido feitas no Brasil visando melho-

rias na Educação pública, dentre essas políticas destacamos as de “formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada” (p. 27).

Uma característica enfatizada por Nóvoa (1992), com relação à formação docente é a necessidade de se valorizar as experiências dos professores, e possibilitar a eles uma maior participação no processo formativo, colocando-os num papel protagonista, de forma a incentivar a troca de saberes entres eles.

Como resultado dessa atenção acentuada à formação docente, vem se configurando no campo educacional um amplo e diversificado mercado formativo voltado para os professores (Souza e Sarti, 2011). Esta pesquisa está inserida em projetos de pesquisa mais amplos, sobre o lugar dos professores no campo da formação docente e sobre o mercado formativo que se desenvolve nesse espaço (ambos financiados pelo CNPq) que por sua vez, integram o projeto temático “Programas Especiais de formação de professores, educação à distância e a escolarização: pesquisa de novos modelos da formação em serviço”, da FAPESP.

O trabalho aqui apresentado segue no sentido de contribuir com a discussão a respeito desse mercado de formação docente, tendo como aporte o desígnio de descrever e analisar o funcionamento de uma proposta específica de formação continuada docente na qual os próprios professores atuam como formadores de seus pares, sendo eles denominados “professores-formadores”. Além disso, se distingue no contexto do mercado formativo, por apresentar características particulares referentes ao incentivo a participação dos professores por meio da valorização dos saberes docentes, da remuneração e pela certificação.

Para tanto, tomamos como referencial empírico os chamados “Grupos de Formação por Componente Curricular”; uma modalidade de formação continuada existente em uma rede municipal de ensino paulista, na qual professores de Educação Básica exercem o papel de formador de seus pares.

A sobrevivência e o funcionamento desses grupos no interior do já referido mercado formativo voltado para os professores da Educação Básica chamam atenção e motivou a proposição de uma investigação que, realizada no nível do mestrado, focaliza mais especificamente a figura dos professores-formadores que neles atuam. O interesse é identificar o lugar que os saberes dos professores e suas ações ocupam nesse processo de profissionalização.

No presente trabalho, apresentamos alguns dos resultados da pesquisa referentes ao papel desempenhado pelos “professores-formadores”, a partir de dados reunidos por meio de pesquisa documental e entrevistas com dez sujeitos ligados diretamente a formação continuada: dois responsáveis pela escolha dos professores-formadores; e os oito professores-formadores (um de cada componente curricular).

Um modelo diferenciado de formação continuada de professores

A modalidade de formação continuada focalizada pela pesquisa cujos dados são aqui discutidos reúne características comumente presente no mercado voltado para a formação docente, mas se distingue nesse contexto no tocante a alguns aspectos, que se afina com o discurso sobre a profissionalização docente: o trabalho formativo é coordenado por professores da rede municipal de ensino, que além de seu trabalho docente, exercem também o papel de formadores de seus pares; além disso, os demais professores participantes do GF são incentivados a parti-



cipar por meio da remuneração e certificação.

Essas características nos chama a atenção pela ruptura com modelos mais tradicionais de formação nos quais, principalmente porque, segundo Sarti (2012), o professor da educação básica assume um papel passivo, em um contexto em que a universidade e o Estado ocupam lugares mais privilegiados, definindo e produzindo a formação docente, restando ao professor um papel de menor poder, marcado somente pelo consumo das políticas e produtos formativos que lhes são dirigidos.

De modo a romper com o tradicional modelo formativo de professores, Sarti (2013) baseada em Bourdoncle, ressalta a necessidade de que os professores de carreira assumam uma posição mais ativa e com maior poder de decisão no campo da formação docente, participando mais diretamente na formação de seus pares.

Nesse mesmo sentido, esta pesquisa se desenvolveu no intuito de verificar em que medida se dá a participação dos professores-formadores no processo formativo de seus colegas, investigando o trabalho realizado por eles, bem como, a importância dada a eles pelo poder público local.

Esse modo de organizar a formação docente e a participação dos professores em seus processos formativos aponta para possibilidades de constituição de uma “cultura de colaboração” (Imbernón, 2010, p. 23), no âmbito da qual se encontram todos os que intervêm no processo educativo compartilham de uma autonomia conquistada.

Algumas características presentes nos Grupos de Formação continuada, desenvolvidas por meio do trabalho do professor-formador, nos faz refletir sobre o lugar que os professores ao participarem diretamente da formação docente, podem ocupar no processo de profissionalização do magistério.

A modalidade formativa dos Grupos de Estudos e Formação

O Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do município focalizado por esta pesquisa, por meio de sua Coordenadoria Setorial de Formação, oferece um programa de formação continuada aos professores da rede, organizado em duas vertentes: atividades centralizadas proporcionadas a todos os profissionais da Educação em seu “Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) e atividades formativas descentralizadas que ocorrem nas próprias escolas.

Com base em pesquisas documentais e entrevistas, verifica-se que a formação centralizada é organizada em duas modalidades: os cursos (aulas, oficinas e/ou palestras oferecidas por especialistas convidados ou mesmo professores da mesma rede); e os Grupos de Formação (GFs), onde são reunidos professores de um mesmo componente curricular que se encontram semanalmente ao longo do ano letivo sob a coordenação de um professor da rede, designado como “formador”.

Os GFs são uma modalidade de formação continuada oferecidas a professores da rede municipal do 6º ao 9º ano, segundo cada componente curricular: Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Inglês, Arte, Educação Física e Ciências.

Existentes no município focalizado por nossa pesquisa desde a década de 1987, no entanto, passaram por

algumas mudanças ao longo dos anos, tendo em vista as diversas propostas formativas elaboradas por cada administração municipal. Porém, o que tem permanecido nas diversas administrações é o incentivo oferecido aos professores da rede para participarem desses grupos: eles são remunerados com valores equivalentes a horas-aula, por meio de CHP (Carga Horária Pedagógica) ou HP (Hora-projeto). No entanto, a participação dos professores nos GF segue sendo facultativa.

No final de cada semestre, o professor que tiver uma participação efetiva no GF recebe um certificado equivalente a 60 horas, que lhe permite compor sua pontuação geral na rede e alcançar benefícios quanto ao processo de remoção ou escolha de turmas. As atividades do GF são retomadas no semestre seguinte e os professores podem dar continuidade a sua participação, inclusive ao longo dos próximos anos.

Para que os professores possam participar dos GFs é reservado um dia específico da semana, segundo seu componente curricular. Geralmente, os encontros são realizados no período vespertino e sua duração equivale a três horas/aula (a quarta-hora aula é realizada a distância, considerada como atividade).

Os GFs têm desempenhado um papel importante de formação continuada na rede. De acordo com o Assessor de Currículo entrevistado, o papel desses grupos é discutir a teoria da universidade, se apropriar dela e relacioná-la com a prática pedagógica, “é o exercício de ir para a prática e trazer para o grupo de formação. Olhar, discutir, verificar essas experiências, aprofundar essa pesquisa, vai de novo para a sala de aula, e traz para o grupo. Esse é o diferencial, pois os cursos, pelo seu tempo, às vezes não conseguem chegar na sala de aula, no aluno”.

Outro aspecto destacado pela Coordenadora Setorial de Formação é o papel atribuído ao GF como um espaço de socialização do trabalho realizado nas escolas, em sala de aula, “olha fulano de tal na escola x, desenvolve esse trabalho e seria muito legal de socializar [...] Acho que o objetivo maior era esse mesmo, de estar socializando, podendo discutir, fazer a reflexão sobre a temática”.

Deste modo, conseguimos perceber alguns aspectos importantes dos GFs e o lugar que eles ocupam na formação continuada dentro da referida rede.

O papel do professor de Educação Básica como formador de seus pares: a experiência de professores-formadores

O foco assumido por este trabalho recai sobre a figura do “professor-formador”, designação que os professores que coordenam cada GF recebem na rede municipal. A partir dessa característica, algumas questões nos intrigam: Por que um professor de Educação Básica como formador de seus pares? Como tal formador é escolhido entre os outros professores efetivos da rede? O que exatamente se espera de sua atuação?

A investigação dessas questões seguiu-se por meio de entrevistas realizadas com dois responsáveis pela seleção e escolha dos professores-formadores (a Coordenadora Setorial de Formação e o Assessor Técnico de Currículo), ambos relatam que o diferencial dos professores formadores, na maioria das vezes, está relacionado à qualidade do trabalho que os mesmos desenvolvem com seus alunos. De acordo com a Coordenadora Setorial de Formação, quando um professor faz um trabalho que é reconhecido em sua escola, ele é convidado a socializar esse trabalho e os GFs atuam como um dos espaços para sua atuação (além das oficinas e cursos de formação).



Desde o ano de 2009, o assessor de currículo é a pessoa mais envolvida com os Grupos de Formação, de modo que coordenava esses grupos, sendo inclusive o responsável por selecionar os professores-formadores.

Após identificar um professor com potencial para o exercício dessa função formativa, o professor é chamado para uma entrevista que, segundo o Assessor de Currículo, tem o objetivo de verificar se ele tem atende “aos critérios estabelecidos para ser um formador”, aí “ele é contratado para que exerça essa função”. Para ele, o candidato a formador “tem de aliar a prática reconhecida como professor, atitudes de liderança, e desejo de realizar um trabalho desafiador, pois se refere a uma atividade com os outros colegas docentes.

Com essa proposição do Assessor de Currículo nos suscitam algumas ideias, afinal, para ele, um bom professor seria potencialmente um bom formador de professores. O perfil profissional para ser um formador aparece no alinhamento de um professor com práticas reconhecidas por seus pares, que possuem saberes profissionais da prática, juntamente com a liderança, a capacidade de liderar é essencial para que o professor possa se tornar formador de seus pares. Portanto, seu depoimento põe em relevo três características essenciais relativas aos professores-formadores: estar na ativa em sala de aula, uma expertise prática e atitudes de liderança. Para ele, este é o grande diferencial dos Grupos de Formação para os demais cursos de formação oferecidos pela própria SME consiste na articulação entre teoria e prática, facilitada pelo fato de o formador ser também professor de carreira, atuante na rede de ensino.

Assim, destacamos outra característica do GF, o fato de atrelar as discussões do grupo com as práticas pedagógicas dos professores participantes. A prática é enfatizada como um dos eixos de articulação do GF, pois, no momento de socialização do trabalho em sala de aula, proporciona-se a reflexão sobre o seu trabalho. Os Grupos de Formação assumem, portanto, o local da formação continuada, em alternância com a escola, possibilitando, segundo depoimento do assessor, que os professores partilhem suas experiências, reflitam sobre suas práticas, debatam sobre propostas pedagógicas e vivenciem momentos formativo coletivo, junto a seus pares.

Seu depoimento sugere a importância da formação realizada em alternância entre a escola e o GF, realizado no CEFORTEPE. Fica deste modo evidente que, para ele, a existência e potencialidade dos GFs estão condicionada a esse movimento de alternância.

Nesse sentido vale destacar a presença, no grupo de professores, de profissionais reconhecidos pela Secretaria de Educação e mesmo pelos seus pares, os professores competentes e que se destacam pela receptividade dos colegas pelas práticas de propostas pedagógicas diferenciadas, como relatam a coordenadora de formação e o assessor de currículo, afinal, os formadores foram escolhidos pelo seu trabalho desenvolvido em suas escolas, e por serem reconhecidos por seus pares como bons professores.

Além disso, segundo a coordenadora de formação, em diversos momentos ela coloca que os professores da rede preferem alguém da própria rede para atuar como formador, pois, enfatizam a importância da proximidade com a realidade cotidiana dos professores, de modo que os professores se identifiquem com a figura do formador: “O nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo a realidade dele”, e ainda, para que ele “se identifique com a escola que ele trabalha, o meio ali que ele está”.

Nesse cenário, ressaltamos dois aspectos relacionados à figura do professor-formador: o reconhecimento dos saberes docentes e a socialização profissional. Nas falas do Assessor e da Coordenadora, fica claro que há o reconhecimento dos formadores como “bons professores”, valorizando o seu trabalho em sala de aula, sua

expertise; também esse reconhecimento ser dado também pelos seus pares. Além disso, os professores se identificam com o formador, sendo ele, alguém que vivência experiências semelhantes as dos seus colegas, faz com que os professores criem uma identidade com o formador, apontando para sentimentos relativos a um processo de socialização profissional.

Com relação saberes profissionais docentes, no primeiro momento, vamos nos ater aos saberes referentes à experiência dos professores. Tardif e Raymond (2000) consideram que esses saberes são saberes temporais, posto que adquiridos ao longo do tempo, desde a formação do professor como aluno (formação escolar), até a formação profissional universitária (para o trabalho no magistério), chegando à atuação profissional (provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola).

O formador de Língua Portuguesa, embora não seja professor de ofício na referida rede, enfatiza a importância da experiência que o mesmo possui com relação ao seu componente curricular. Sendo assim, ele é reconhecido pelos professores de Língua Portuguesa como potencial formador dos mesmos, devido ao conhecimento acumulado ao longo dos anos, devido à sua pesquisa acadêmica na área do ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, o que foi apresentado pelo formador de Língua Portuguesa caminha no sentido do que Tardif (2010) relata sobre os saberes experienciais, sendo que estes “passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (p. 55). Ou seja, o formador de Língua Portuguesa revela ter conhecimentos importantes acerca de seu componente curricular, desenvolvidos por meio de pesquisas realizadas ao longo de sua carreira e transmitidos aos demais professores de língua portuguesa.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2010, p. 21).

A partir desses saberes experienciais, os professores podem se tornar experts em seu campo de atuação, como parece ser o caso do formador de Língua Portuguesa, ao expor que ele é reconhecido como o “Cara da Língua Portuguesa”. Segundo Galvão (et. al. 2011, p. 1017) a “expertise resultaria de uma trajetória de desenvolvimento individual que envolvia, especialmente, uma dedicação intensiva ao domínio escolhido.” Desse modo, o formador de Língua Portuguesa constitui-se como um expert em seu trabalho, uma vez que este alia sua atuação profissional com sua pesquisa acadêmica,

French e Sternberg (1989, p. 158, apud Galvão et. al. 2011, p. 1017) fazem uma referência à expertise, compreendendo-a como uma “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio.” Desse modo, podemos considerar que a expertise deriva-se do conhecimento que o sujeito adquire por meio dos estudos, das experiências e de suas práticas, resultando na capacidade de mobilizar esses saberes para realizar a ação, obtendo resultados altamente positivos.

Assim, observamos a relação intrínseca dos saberes da experiência com os saberes da prática docente. Tardif (2000) considera os saberes profissionais aqueles advindos dos saberes do e no trabalho.

Os saberes da prática docente são aqueles desenvolvidos no cotidiano das escolas, no trabalho pedagógico realizado em sala de aula (TARDIF, 2000, 2010). Esses conhecimentos não são adquiridos na universidade e também não são passíveis de serem transmitidos entre os sujeitos, o que se consegue é estabelecer relações de aprendiza-



gem desses saberes nos momentos de trocas de experiências entre os docentes.

Com o desenvolvimento dos saberes profissionais, um professor com boas práticas de ensino poderia dividir com seus colegas suas metodologias de trabalho. Assim, a formação docente se daria de forma compartilhada entre os professores e o professor de educação básica poderia ter uma atuação mais ativa na formação de seus pares.

Esse momento formativo possibilita que os professores de carreira da Educação Básica, possam assumir a formação dos demais professores. De acordo com Nóvoa (2009), os professores fortemente comprometidos com a profissão se juntam para se desenvolverem profissionalmente. O que, de certo modo, é relatado pelos professores-formadores, afinal, segundo eles, os professores que participam dos GFs têm a intenção de partilhar suas práticas, mas também dividir seus dilemas, suas angústias de trabalho e buscarem, juntos, uma reflexão sobre seus trabalhos docentes.

Segundo os professores-formadores, essa necessidade de compartilhar, de troca experiências entre os professores do grupo, enriquece as discussões de trabalho e possibilita uma formação mais atrelada ao seu fazer cotidiano, mais ligado à prática pedagógica, beneficiando o desenvolvimento profissional.

O desígnio do professor de educação básica como formador de seus pares na formação docente é apresentado pela coordenadora de formação como uma potencialidade do professor-formador. A coordenadora aponta que o “professor-formador tem uma importância muito grande, eu acho que ele, em alguns momentos, é mais importante para o professor que faz e participa da escola, do que o professor da Universidade”, referindo-se à experiência de trabalho do professor na própria rede de ensino, pois “o nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo à realidade dele” (Coordenadora de Formação, 2013).

Diante do exposto, fica evidente a importância dada ao professor de Educação Básica da rede municipal como potencial formador de seus pares. Primeiro, pelo fato da experiência em sala de aula (saberes da prática) e, segundo, pela própria experiência de trabalho na rede municipal (saberes da experiência), de modo que esses saberes são associados e indissociáveis.

Outro aspecto a ser destacado com relação aos saberes da prática dos professores-formadores é que os mesmos, segundo a coordenadora de formação e o assessor de currículo, devem ser reconhecidos pela Secretaria de Educação e mesmo pelos seus pares como professores competentes. Trata-se de professores que gozam de credibilidade para discutir as práticas, tendo em vista que eles mesmos se destacam pela proposição de ações pedagógicas diferenciadas em suas escolas de origem. São reconhecidos, então, pelos pares, como bons professores.

Além da qualidade de suas práticas pedagógicas, sua forte vinculação com a rede aparece como aspecto relevante para a escolha. Esta vinculação é considerada como possibilidade de maior identificação dos professores com os formadores, tal como ressalta a coordenadora de formação: “O nosso professor pede para que seja alguém próximo dele, próximo à realidade dele” e, ainda, para que ele “se identifique com a escola que ele trabalha, o meio ali que ele está”.

O depoimento oferecido pela professora-formadora de Inglês segue na mesma direção: “para mim tem extrema importância o Grupo de Formação, e tem que ser com professores da rede para a rede!”. A formadora aponta, também, grande expectativa dos demais professores com relação ao trabalho do formador, que pareciam confiar nela por ser alguém que conhecia a “realidade” da rede.

Outro aspecto muito interessante é que os professores se identificam com o formador. Ele é alguém que vivencia experiências semelhantes às vividas pelos seus colegas professores, fazendo com que os mesmos criem uma

identidade com ele, apontando para sentimentos relativos a um processo de socialização profissional.

Processos de socialização profissional constituem-se como parte da dinâmica de trabalho que ocorre no interior dos Grupos de Formação. No entanto, temos que esclarecer que a socialização profissional não é um processo natural. Ela se dá por meio do trabalho do professor-formador, pois é ele que incita a socialização dos trabalhos e práticas de cada professor. O professor-formador usa como exemplo seu trabalho em sala de aula para suscitar as discussões, por meio da multiplicação do seu trabalho, mas, também, pela troca de experiências, saberes e atividades realizadas pelos demais professores.

Segundo Dubar (2012) a socialização profissional apresenta-se como um processo em construção permanente que conecta situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, por meio de relações com outros e consigo mesmo. Ou seja, a socialização profissional ocorre, portanto, com a troca de conhecimentos, de experiências vivenciadas entre as pessoas do mesmo grupo profissional a respeito das funções que desempenharam e o que pretendem desenvolver.

Destacamos, dessa forma, a partir das características do processo de socialização profissional, alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da profissionalização docente, e que se afinam com o papel dos professores-formadores nos Grupos de Formação.

Segundo a Coordenadora de Formação, um dos objetivos do Grupo de Formação é possibilitar um espaço de trocas: “acho que o objetivo maior era esse mesmo, de estar socializando, podendo discutir, fazer a reflexão sobre uma temática” (Coordenadora de Formação, entrevista, 2013).

Por fim, outro aspecto intrínseco à socialização docente, refere-se ao sentimento despertado nos professores para movimentos de lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e por valorização social. Lüdke (1996) baseada em Merton, Reader e Kendall (1957) aponta que o processo de socialização é visto como aquele por meio do qual “as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos dos quais eles são [...] membros” (Lüdke, 1996, p. 6).

Nesse sentido, os processos de socialização profissional favorecem, para os professores, a “compreensão do impacto das condições laborais, dos novos regulamentos educacionais, das exigências para o exercício do papel e da centralidade atribuída ao docente nos processos de mudança” (MUSSANTI, 2010, p. 2). Para que isso ocorra, na formação continuada docente é imprescindível a socialização profissional, e os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão (NÓVOA, 1992).

Portanto, diante do exposto sobre os momentos proporcionados pela socialização profissional docente, “não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas” (LÜDKE, 1996, p. 8).

Cabe ressaltar a importância da atuação do professor-formador para que a formação proposta reverta-se de fato em experiências de socialização profissional. É ele quem vai possibilitar e legitimar, de maneira geral, as atitudes de trocas entre os professores dentro do grupo.

Outra característica apresentada por este modelo de formação que centra nos próprios professores é o trabalho em equipe, como apontado pelo professor-formador de História a contribuição de seu trabalho com o grupo de professores,

A principal contribuição que eu vejo é o professor colocar suas dificuldades, discutir no grupo e perceber que ele não está sozinho. Perceber que nesta discussão ele pode afastar aquela ideia de “beco sem saída”, quer dizer, tem alguém mais igualmente preocupado, igualmente angustiado. E, no diálogo, ele sempre enxerga alguma coisa, alguma luz (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2011), nos aponta que é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional, “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas é que os professores avigoram o sentimento de pertencimento e identidade profissional” (p. 21).

O meu papel foi permitir, possibilitar que todos se colocassem. Então, o máximo de democracia da fala. Não havia assim um espontaneísmo total. A gente levava alguma proposta de discussão, alguma proposta por escrito, e isso, no decorrer das falas, era a todo momento modificado (FORMADOR DE HISTÓRIA, entrevista, 2013).

Assim sendo, nota-se o papel do professor-formador ao permitir que os professores participem de uma construção coletiva do trabalho formativo, a fim de criarem uma identidade de um grupo profissional.

As professoras-formadoras de Geografia e Inglês são mais enfáticas ao apontarem a questão do trabalho coletivo possibilitado pelo GF e o seu papel na união do grupo de professores, o que nos remete ao trabalho em equipe proposto por Nóvoa (1999) na formação docente como parte da profissionalização. A professora-formadora de Inglês aponta que este é um lugar que ela sempre quis estar, para poder ajudar na prática de outros professores e poder melhorar sua própria prática. A professora-formadora de Geografia corrobora com a opinião da formadora de Inglês quanto aos seus papéis de unirem os professores da rede, e possibilitar uma formação e um trabalho coletivo na possibilidade de pensarem juntos em atividades a serem realizadas com os alunos.

Algumas considerações possíveis a respeito do lugar ocupado pelos professores na formação docente

O que nos interessou nessa pesquisa foi perceber o papel os professores de educação básica desempenham ou podem desempenhar no processo de formação continuada de modo a verificar o lugar que os mesmos podem ocupar nesse processo. Além disso, compreender como o papel desenvolvido pelo professor-formador possa contribuir para a profissionalização do magistério.

Duas características referentes a este trabalho aparecem nucleares nos Grupos de Formação, quais sejam: as lógicas da alternância e do acompanhamento, uma que se dá com a escola e o local de formação, e outra pelo trabalho do professor-formador. Desta forma, aproxima a formação continuada ao dia-dia da sala de aula, a dinâmica cotidiana do espaço escolar.

Essa forma de conduzir o processo de formação continuada procura superar a tradicional dicotomia teoria-prática, articulando, sistematicamente, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores. Nessa articulação, são consideradas e afirmadas as vozes, experiências e histórias, pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas; os conceitos e procedimentos são aprendidos em meio às diferenças e o diálogo com a experiência do outro e a teoria (MONTEIRO e GIOVANNI, 2000, p. 136).

Essa característica é destacada pelos profissionais da rede municipal, a necessidade de articulação dos conhecimentos teóricos com a vivência prática, se dá por meio da alternância e, vem se mostrando presente no discurso sobre a formação docente e sobre a profissionalização do magistério. Podemos compreender isso quando Sarti (2013, p.219) nos aponta que as discussões a respeito do atual modelo formativo de professores demonstram a “importância que a experiência prática tem assumido para a formação, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente (BANCEL, 1989; HOLMES GROUP, 1995; BRASIL, 2002) e apontam para a afirmação de uma modalidade formativa caracterizada pela alternância entre o local de formação e a escola”.

Nas práticas de acompanhamento, o formador acompanha o trabalho do professor em formação na sala de aula, com a intenção de intervir nesse trabalho. Sarti (2013) embasada por Roquet (2009) aponta que

As práticas de acompanhamento na formação docente tendem a ganhar maior evidência e contornos mais profissionais. O acompanhamento vem-se estabelecendo na área como possibilidade de uma formação que ultrapasse as funções tradicionais e que se integre melhor à vida adulta, concebida, em seu dinamismo, sob uma perspectiva transicional (SARTI, 2013, p. 218).

Embora os professores-formadores dos GFs não acompanhem diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, a lógica do acompanhamento mostra-se de certo modo presente em seu trabalho posto que, durante os encontros os professores são chamados a socializarem suas práticas e reflexões, tendo o formador a oportunidade (senão a tarefa) de perceber as dificuldades, as estratégias e as aprendizagens vivenciadas por esses professores. O processo de formação pode, então, ser vivido em seu dinamismo e perspectiva transicional, como indica Roquet (citado por Sarti, 2013).

Ressaltamos que o professor-formador, especialmente focalizado neste trabalho, revelou-se um personagem muito instigante. Seu papel nos GFs aparece de maneira um tanto indefinida, entre as figuras do professor expert, do líder de grupo e do coordenador ou organizador das atividades, tendo em vista a diversidade de tarefas que o mesmo desempenha.

Ao longo do trabalho, foram identificadas e exploradas algumas categorias empíricas e teóricas que se mostraram pertinentes para a compreensão das funções e papéis desempenhados pelos professores-formadores. Assim sendo, buscamos identificar alguns aspectos que caracterizam esses professores-formadores: professores em exercício docente, com práticas pedagógicas cuja qualidade é reconhecida por seus pares e superiores hierárquicos, e que apresentam atitudes de liderança frente ao grupo de professores.

Essas três primeiras características analisadas apontam para a importância dos saberes da prática e da



CAPA



SUMÁRIO

355

experiência desses professores-formadores. Deste modo, se reconhece os saberes ligados à prática docente como qualidades para um potencial formador de professores.

A característica da proposta formativa em Grupos de Formação reunindo professores do mesmo componente curricular e liderados por um professor de educação básica, também se aproxima do processo de profissionalização docente pelo fato de permitir aos professores assumirem um papel mais ativo nesse processo. Desse modo, os saberes profissionais são confiados e referenciados pelo professor-formador, mas também pelos seus pares, numa formação em cooperação e colaboração.

A organização do trabalho dos GFs por equipe afina-se ao discurso da profissionalização docente, segundo a qual esse modo de trabalho favorece a reflexão entre pares. Desse modo, percebe-se que é com os pares que pode haver um processo para regular as ações e as decisões sobre a prática de ensino, conforme apontado pelos pesquisadores Nóvoa e Zeichner.

Esse trabalho em grupo, em equipe, também possibilita outros momentos importantes na formação continuada, como a alternância e relação entre a teoria e prática. Os professores-formadores, por meio dos GFs, conseguem estabelecer uma alternância entre a realidade da prática escolar e a discussão coletiva no grupo de formação, embasados por referenciais teóricos da academia que auxiliam na reflexão sobre a prática docente.

As diversas tarefas que identificamos ligadas à figura do professor-formador o fazem assumir papéis múltiplos, como: coordenador, conselheiro, líder, consultor, interventor, tutor, supervisor, incentivador, pesquisador, acompanhante, entre outras. Ademais, os mesmos formadores, às vezes, assumem funções de maior responsabilidade na rede, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais. Diante de tantas tarefas e funções desenvolvidas pelos formadores, não poderíamos falar de um perfil único de formador de professores. Ao contrário, identificam-se perfis muito diversos, porém, que se afinam no objetivo de seus trabalhos: possibilitar aos professores o desenvolvimento de sua atividade profissional.

A importância conferida à figura do professor de Educação Básica como potencial formador de seus pares, acaba por possibilitar que os professores realmente possam desempenhar a função de formador e passem a ocupar um lugar de maior destaque no processo de formação continuada docente.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006
- CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: *Autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, p. 53 – 85, 2002.
- FREIDSON, E. Renascimento do profissionalismo – teoria, profecia e política. Trad, Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. D. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

MONTEIRO, A, M, F, C. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, D. C. & GIOVANNI, L. M. Formação Continuada de Professores: o desafio metodológico. Cap. 6. In: Educação continuada – reflexões e alternativas. MARIN, Alda Junqueira (Org). Campinas-SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances - Vol. III, p. 5-14, Setembro de 1997.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir de masterização dos IUFM franceses. In: Educação em Revista. V. 29, n.4. Belo Horizonte, dez de 2013, p. 215 – 244.

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SOUZA, D.T.R; SARTI, F. M. Projeto de Pesquisa. Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Projeto CNPq, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

_____. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor – histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. In: Revista Educação & Sociedade, v.24, nº 85, Campinas-SP, p. 1125-1154, dez. 2003.



CAPA



SUMÁRIO

357

Práticas pedagógicas e novas tecnologias: o outro na construção / usos de objetos de aprendizagem para a alfabetização de crianças surdas.

Janaina Cabello
cabello.jana@gmail.com
Faculdade de Educação (ALLE) – Unicamp

Resumo: O trabalho configura-se como um desdobramento da dissertação de mestrado da autora (em andamento) e discute as potencialidades das tecnologias digitais para a alfabetização (e letramentos) de crianças surdas, a partir da apropriação destes artefatos nas práticas pedagógicas dos professores (ouvintes e surdos). Apresentamos um objeto de aprendizagem (OA) desenvolvido sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, em que a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é indispensável para a apropriação da escrita pela criança surda. Em sua arquitetura pedagógica, buscamos contemplar o lúdico, o dialógico, considerando ainda as percepções de um professor surdo para sua (re) elaboração. Com o material, pretendemos propiciar espaços para que o aluno surdo possa fazer o “preenchimento de sentidos”, numa tentativa de estabelecer uma relação mais interlocutiva (BAKHTIN, 1986), apresentando atividades lúdicas nas quais as crianças surdas pudessem estabelecer relações mais autônomas com o material. Trabalhamos com as possibilidades de transgressão ou, ainda, com uma “concepção da ética do olhar” (LARROSA, 2012). A partir de um referencial teórico ancorado na Psicologia histórico-cultural vigotskiana e no aspecto dialógico da linguagem bakhtiniano, pretendemos, com o desenvolvimento do OA, apresentar possibilidades de inscrever outras práticas pedagógicas no contexto escolar. O trabalho problematiza, nesse sentido, a inserção (e/ou a dificuldade de inserção) de outros/novos materiais didáticos (impressos ou, no caso, digitais), em um cenário que parece regimentar materiais e seus modos de uso para os processos de alfabetização (de crianças ouvintes e surdas), a partir de uma aparente gramática escolar, legitimada no que se constitui como uma cultura escolar mais ampla.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, surdez, objetos de aprendizagem, material didático digital.

Para saber escrever é preciso saber ler,
e para saber ler, é preciso saber viver.
Guy Debord.

Novos espaços para ler e escrever:
alfabetização e letramentos no cenário digital

A leitura e a escrita vêm acontecendo, historicamente, nos mais diferentes suportes e na contemporanei-

358



CAPA



SUMÁRIO

dade, ler e escrever acontecem, de maneira mais ampla, (também) nos espaços digitais, sejam eles as telas de computadores, tablets ou celulares.

Nesse contexto, Soares (2002) aponta que estamos vivendo um momento de “introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (*web*), a Internet” (p. 146).

Essa modificação de suportes em que a escrita acontece e se materializa – do impresso no papel ao *ciberespaço*¹ - nos convoca a repensar os modos como lemos, escrevemos (CHARTIER, 2009; LÉVY, 1998) e, conseqüentemente, as maneiras como o ensino e a apropriação da escrita têm acontecido na atualidade, sendo que diversos autores têm realizado estudos nessa direção (BOLTER, 2002; GOMES, 2011; ROJO, 2012; SANTAELLA, 2013; BUZATO, 2007, 2009, entre outros).

A interação com *esse novo*² texto aponta para mudanças que têm “consequências sociais, cognitivas e discursivas” (SOARES, 2002, p. 151), que se configuram a partir do momento em que os textos produzidos em suportes digitais carregam potencialidades para que, além da linearidade da palavra escrita, o leitor também realize a leitura de imagens estáticas e em movimento ou, ainda, considere a presença do áudio e de vídeos, em um texto constituído por múltiplas semioses (ROJO, 2012).

Essas novas/outras possibilidades de produção de conhecimento que advêm com as novas tecnologias, de acordo com Lévy (1998), “desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas” (p. 160).

Essa “outra escrita” que se configura como uma “textualidade eletrônica”, de acordo com Chartier (2009),

esboça um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos. É o caso da invenção dos símbolos, dos emoticons, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria :) tristeza :(ironia ;-) ira :-@ ... ilustram a procura de uma linguagem não-verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso (p. 17).

Dessa maneira, é possível observar que a escrita, em seus mais diversos usos e contextos, tem passado por uma transformação, consequência de sua materialização em novos suportes, envolvendo a presença de imagens, áudio, vídeos, como já salientado. Para Rojo (2012) essa “multiplicidade de linguagens” fica “bastante evidente (...) nos textos de circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (p. 18).

1 - Segundo Lévy (1998), o ciberespaço é definido como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17).

2 - Neste trabalho, ao nos referirmos ao “novo” texto, compreendemos que imagens, ilustrações, e gráficos já estavam presentes em mídias impressas, não constituindo, necessariamente, uma “nova escrita”. Ao nos referirmos aos novos aspectos visuais da escrita contemporânea, referimo-nos aos textos digitais constituídos por animações, stop motions, animes, remixes, mashups, videoclipes entre outros, possibilitados apenas com o surgimento das mídias digitais e que carregam consigo possibilidades/potencialidades realmente “novas” (ROJO, 2012).

Pode-se supor, diante dessas outras possibilidades de constituição da escrita, portanto, que os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, de alfabetização e letramento, também sejam impactados por essa relação “iné-dita” entre leitor/escritor e texto. Para Soares (2003) a alfabetização refere-se, de modo geral, à “aprendizagem de uma técnica, domínio de um código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (p. 16). Já o letramento, seria a habilidade de “usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica” (p. 16).

Nessa direção, considerando que a alfabetização pressupõe a aprendizagem de uma *técnica* (SOARES, 2003) que deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético (de modo que um não está antes do outro, ou seja, assumindo a necessidade de *alfabetizar letrando*), ao nos propormos a pensar na alfabetização em um cenário contemporâneo, refletimos sobre quais as novas/outras potencialidades para a apropriação da escrita, corroborando com estudos que apontam que a produção e a apropriação da escrita, advindas com as novas tecnologias, pressupõem outro(s) tipo(s) de letramento(s) (SOARES, 2002; ROJO, 2012, por exemplo). Isso porque a “tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p. 151).

Conforme Rojo (2012), nesse sentido, são necessárias outras habilidades para que possamos atribuir significado aos textos multimodais, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Assim, com as tecnologias digitais, a escrita híbrida, composta por elementos visuais, gráficos, imagens, som e movimento, apontam a necessidade de outras formas de ensino nessa direção, ou seja, práticas pedagógicas que oportunizem a apropriação da língua portuguesa escrita nesse novo cenário digital “multimodal”, como salientado por Rojo (2012). Segundo a autora,

não são as características dos ‘novos’ textos multissemióticos, multimodais e hipermediáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos³ não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’ (ROJO, 2012, p. 22).

Diante do exposto, portanto, consideramos que se faz urgente repensarmos as práticas escolares que se propõem à alfabetização e letramentos na contemporaneidade. Nesse sentido, a urgência também se apresenta aos considerarmos as necessidades de apropriação da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas que, da mesma forma que as crianças ouvintes, estão expostas ao cenário de aprendizagens não-formais (ou seja, realizadas em ambientes não escolarizados) e aos usos das novas tecnologias para os mais diferentes fins⁴ - inclusive para escrever.

3 - Ao se referir às crianças e jovens “nativos digitais”, a autora faz menção à nomenclatura dada por Prenski (2001) àqueles que já nasceram e cresceram com as tecnologias digitais permeando seu dia-a-dia. O autor contrapõe os “nativos digitais” aos “migrantes digitais”, ou seja, às gerações anteriores para as quais essas tecnologias foram sendo apropriadas posteriormente, e com as quais necessitaram se adaptar (ROJO, 2012).

4 - Como exemplo, sobre a interação de surdos em redes sociais através de ferramenta que traduz as palavras faladas para a Libras, ver Braun et. al., 2012.

A partir dessa perspectiva, ao considerarmos outras possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino de crianças surdas, consideramos que

As tecnologias digitais permitem aos surdos, assim como aos ouvintes, introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e, inscrevendo-se numa atividade enunciativo-discursiva, ressignificar sua escrita fazendo um uso social da linguagem. Permitem que, num sentido amplo, tenham a oportunidade de interagir e aprender [...] (ARCOVERDE, 2006, p. 257).

Neste contexto, pretendemos discorrer a seguir sobre as potencialidades para a alfabetização e letramentos das crianças surdas a partir de recursos digitais desenvolvidos sob uma perspectiva bilíngue⁵ de educação de surdos, tendo sido desenvolvido neste trabalho um objeto de aprendizagem⁶ (OA) com este propósito.

Os espaços digitais e a escrita – potencialidades para a alfabetização de crianças surdas sob uma perspectiva bilíngue

No cenário que vimos delineando até aqui, percebemos que os espaços de escrita na atualidade vêm permitindo com que os textos tornem-se cada vez mais híbridos (ROJO, 2012), no sentido de contemplarem uma diversidade de linguagens que se apropriam também de imagens e vídeos, como já citado.

Nesse ensejo, consideramos que as mídias digitais podem apoiar sobremaneira as crianças surdas, que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e encontram-se em fase de apropriação da escrita em língua portuguesa, entendida sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos como uma segunda língua (L2) para essas crianças⁷.

No que se refere à apropriação da escrita pela criança surda, dada a especificidade da modalidade visuo-gestual da Libras, a presença das imagens torna-se fundamental nas práticas pedagógicas, tendo em vista que “o caminho a ser percorrido pelo surdo nesse processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvirem a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da escrita” (GESUELI, 2003, p. 148).

Dessa maneira, por não compartilhar da língua de maior circulação no ambiente escolar em que convive (a língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita), e também por geralmente não se beneficiar das estratégias pedagógicas adotadas para a alfabetização das crianças ouvintes (pautados majoritariamente na oralidade⁸), a criança surda encon-

5 - O Bilinguismo tem como pressuposto básico que “o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2001, p. 42), ou seja, a língua portuguesa no caso dos surdos brasileiros.

6 - Objeto de Aprendizagem (OA) é definido por Leffa (2006) como “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (p. 21).

7- Alguns trabalhos recentes vêm discutindo sobre as potencialidades das tecnologias digitais para a apropriação da escrita pelos surdos em uma perspectiva de educação bilíngue. Para um aprofundamento nessa direção, consultar Guimarães (2013), por exemplo.



CAPA



SUMÁRIO

tra dificuldades acentuadas em seu processo de alfabetização (QUADROS, 2004; DORZIAT, FIGUEIREDO, 2003; GESUELI, 2004, 2006, por exemplo). Dentro de uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, portanto, entende-se que um método para alfabetização de crianças surdas deva contemplar, além da palavra escrita, também a imagem e o sinal em Libras, já que a criança surda apoia-se menos (ou não se apoia) na relação oralidade/escrita, como já citado, sendo o aspecto visual da escrita um fator imprescindível no processo de sua apropriação (GESUELI, 2004, 2008).

No bojo das discussões a respeito da necessidade de contemplarmos um currículo a partir de uma perspectiva bilíngue para a alfabetização e letramento da criança surda, a partir do que vimos apresentando acerca das potencialidades de diferentes recursos midiáticos, propusemo-nos a considerar quais seriam as potencialidades para que os alunos surdos pudessem estabelecer práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais, feitas no papel e já consolidadas e regimentadas pela escola.

Essas reflexões partiram também da percepção de que, para crianças surdas (e também para as ouvintes),

É possível observar claramente uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual (PAHL, ROWSELL, 2005, apud THOMA, PELLANDA, 2013, p. 35).

Assim, considerando as potencialidades das “imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas” (GESUELI, 2006, p. 117), quais seriam as possibilidades para a construção de um recurso de apoio à alfabetização/letramento digitais, dentro de uma perspectiva interlocutiva, considerando as potencialidades imagéticas ou, nas palavras de Rojo (2012), recursos “híbridos, fronteirços, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas” (p. 23) que contribuam para a apropriação da escrita pela criança surda?

Ainda nesse contexto, a partir do desenvolvimento do OA como explicitado, buscaremos problematizar também sua apropriação por um professor surdo, a partir de suas considerações acerca do recurso desenvolvido e dos modos com que se apropriou do material em sua prática junto a um grupo de crianças surdas em fase de alfabetização.

O objeto de aprendizagem: aspectos teóricos e metodológicos

Em um trabalho caracterizado como estudo de caso de cunho qualitativo e tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, optamos por desenvolver um OA em um software livre (Ardora⁹), por entendermos que

8 - Para uma discussão mais ampla a respeito do ensino da leitura e escrita pautados majoritariamente em métodos orais, consultar Maciel (2002).

9 - Tendo como necessidade central para a elaboração de um material bilíngue o carregamento de arquivos de vídeos, optamos naquele momento do trabalho em desenvolver o OA com os recursos do software livre Ardora. Informações a respeito do software estão disponíveis em http://webardora.net/index_ing.htm. Acesso 03/07/2015.

devemos buscar garantir e incentivar a *democratização do saber*, em seus diversos contextos, também na tentativa de contribuir com os estudos propositivos na área de alfabetização e letramento de crianças surdas.

Na arquitetura pedagógica proposta, buscamos contemplar o lúdico, em uma perspectiva dialógica ancorada no referencial dialógico de Bakhtin (1986), numa tentativa de estabelecermos uma relação mais interlocutiva e autônoma entre as crianças e o recurso digital.

Tendo em vista a necessidade de contemplarmos as imagens, a língua portuguesa escrita e a Libras (em sua tridimensionalidade), desenvolvemos um OA a partir de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica¹⁰. A escolha pelo gênero textual “gibi” deu-se pelo fato de que, além de ser bastante atrativo para as crianças (surdas e ouvintes), já se configura também como um gênero reconhecido e legitimado pela escola em suas práticas de alfabetização.

Ao problematizarmos o ensino da língua portuguesa escrita para as crianças surdas, ao longo da elaboração do recurso digital, consideramos que

A surdez é uma experiência visual (...) e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. Neste sentido, a questão da didática, a questão do conhecimento – tanto o escolar quanto o não-escolar – e a questão das interações que as regulam, devem ser criticamente discutidas e reconstruídas. (SKLIAR, 1998, p. 27-28).

Nessa direção, propusemos um material em que fosse possível a criança surda encontrar informações em Libras de como “navegar” pelo OA, sendo que foram disponibilizados ícones que, ao serem clicados, apresentavam as informações relacionadas às abas escritas em língua portuguesa também em vídeos com a tradução para a Libras, na tentativa de fazer com que as crianças pudessem interagir com o recurso de maneira mais autônoma, atribuindo sentidos ao material a partir da relação direta com o mesmo, em uma experiência mediada pela Libras.

Sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, como salientado, tendo como objetivo na interação crianças – OA a presença da Libras como L1, separamos a história em quadrinhos em 46 tirinhas e, para cada tirinha da história, foi gravado um vídeo¹¹ com a correspondente tradução para a Libras. Nossa escolha para a elaboração do livro neste formato pressupôs que, “em se tratando da criança surda, a interação com a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual –, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever” (GESUELI, 2006, p. 111). Ainda nesse contexto, salienta-se que a presença dos sinais para as crianças surdas “permitem consolidar o interesse da escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais” (LIMA, CARDOSO, 2015, p. 105).

10 - A história selecionada para nosso trabalho, (“Os invasores do planeta Tomba”), foi retirada do site da Turma da Mônica, no endereço eletrônico <http://www.monica.com.br/comics/tomba/welcome.htm>, sendo seu último acesso em 13.01.2012. Em tentativa de acesso atualmente (07.07.2015), a história não foi mais localizada no site.

11 - Todos os arquivos de vídeos foram alocados em um canal privado do Youtube.



CAPA



SUMÁRIO

Assim, a partir dos arquivos de imagens e vídeo, foi confeccionado um “livro digital”. A imagem abaixo ilustra a primeira página do livro, em que são apresentadas a tirinha com a história em língua portuguesa e os vídeos com as traduções correspondentes em Libras.

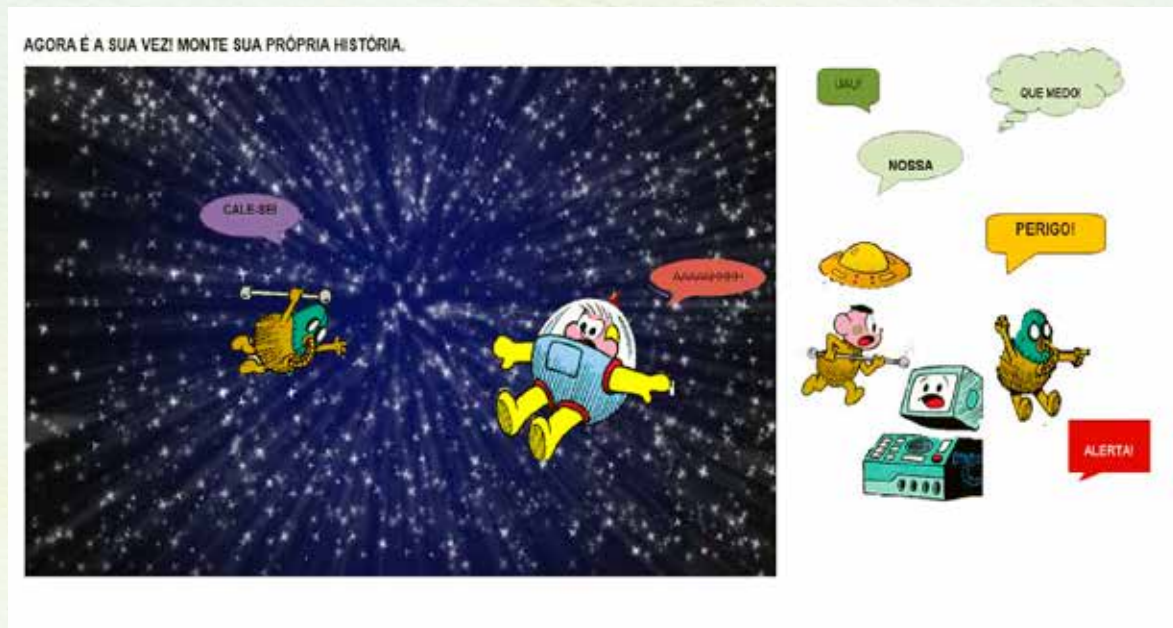
Figura 1: imagem da primeira página do livro digital.



Tendo o livro digital como ponto de partida para o trabalho junto às crianças surdas, desenvolvemos três atividades com as quais essas crianças pudessem interagir, a partir da mediação do professor em sala de aula: um jogo de caça-palavras, um jogo da memória e uma atividade que chamamos de “minha história”. Destacaremos a atividade “minha história”, por considerarmos que esta atividade possa ilustrar aspectos que gostaríamos de salientar a respeito da atribuição de sentidos dados pelas crianças ao material, indo ao encontro do que nos propomos a discutir no espaço deste trabalho.

A atividade “minha história” foi disponibilizada na aba “outras histórias” e apresentava a possibilidade das crianças arrastarem os ícones dos personagens da história em um cenário que reproduzia o espaço. Além das imagens dos personagens, também foram criados ícones com “balões” que representavam a fala de cada um deles, dentro do contexto da história apresentada no livro.

Figura 2: Imagem da atividade “minha história”, em que a criança surda pode reconstruir os cenários da história, construindo também diálogos entre os personagens.



Ao propormos a atividade “minha história”, partimos da premissa de que quando os artefatos digitais realmente são construídos a partir da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem, sob o referencial teórico do bilinguismo para a educação de surdos, necessitam considerar o “trabalho linguístico como tipicamente constitutivo¹² : tanto da linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas” (GERALDI, 1996, p. 28).

Nessa direção, buscamos considerar as impressões dos agentes surdos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que poderiam se beneficiar do material desenvolvido e proposto, por entendermos que “a língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção de história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 1996, P. 268).

“O Astronauta” – Apresentação do recurso digital aos sujeitos surdos

O recurso digital desenvolvido foi apresentado a um professor surdo, graduado em Pedagogia e fluente em Libras, e a um grupo de suas alunas, composto de cinco crianças surdas, todas do sexo feminino, na faixa etária de sete a onze anos com diferentes níveis de perda auditiva, bem como diferentes níveis de proficiência em Libras e na língua portuguesa escrita. Todas as informações relacionadas aos sujeitos que participaram da pesquisa foram obtidas diretamente pela pesquisadora (em prontuários ou em entrevista), em uma instituição no interior de São Paulo onde a pesquisadora exercia o cargo de coordenadora pedagógica e onde foi realizada a pesquisa.

Anteriormente à apresentação do material para as crianças, o material foi apresentado pela pesquisadora ao professor, em sessão de entrevista que foi realizada em Libras, filmada e posteriormente transcrita.

A apresentação do OA para as crianças e as interações entre elas, o professor e o OA foram observadas pela pesquisadora em duas aulas, sendo as observações registradas em videograções e caderno de campo. Com o material registrado e transcrito, foram gerados pela pesquisadora três protocolos, sistematizados da seguinte forma: protocolo nº1 – apresentação do OA ao professor surdo; protocolo nº 2 – apresentação do OA para as crianças surdas (livro digital) e protocolo nº 3 – apresentação do OA para as crianças surdas (atividades). Os conteúdos articulados e organizados geraram categorias de análise, que apontam para uma tendência na constituição dos pré-indicadores de nossa análise, definidos por Vianna (2010) como “constituídos por discursos desencadeados nos encontros, ou seja, as falas, os enunciados, as reflexões dos sujeitos que indicaram pistas a respeito da questão investigada” (p. 167).

Portanto, as observações e registro da entrevista de apresentação do material ao professor surdo geraram treze categorias de análise, sistematizadas em um protocolo de observação como já citado. Já as observações e registro das interações das crianças com o OA geraram dois protocolos (um para a apresentação do OA e leitura do livro digital pelas crianças e outro para o registro das interações das crianças com as atividades propostas pelo OA). Foram criadas quinze categorias de análise para cada um desses protocolos.

Impressões do professor surdo – algumas análises

Dentre as categorias de análise que destacaremos na relação do professor surdo com o material digital, na categoria que chamamos de “aspectos positivos do OA”, registramos as considerações do professor sobre aspectos do OA que, de seu ponto de vista, poderiam contribuir na prática de alfabetização e letramento das crianças surdas. Nessas considerações, em relação à presença dos vídeos, por exemplo, o professor ressalta que os mesmos auxiliariam as crianças surdas, tendo em vista que *“ela [criança] vai olhar pra esses vídeos e perceber que são da história [...] a criança olha e não entende, aqui não, ela vai direto – ‘ah, tem Libras!’¹³”*.

Em relação à atividade “minha história” o professor avalia que, a partir dela, *“dá para conversar sobre o significado dessas palavras, o uso das expressões” e, de modo geral, conclui: “vou falar o que eu achei das atividades:*

13 - As transcrições das falas do professor e das crianças surdas serão destacadas em itálico no texto.

as atividades são legais é um momento de interação [das crianças com a história], também momento em que elas brincam com as palavras e aprendem. Elas já viram a história, já conhecem, tem um conhecimento prévio já. As atividades são simples, é bom. Só isso”.

Os trechos acima apresentados nos sugerem, em nossas análises, que o professor, em suas considerações sobre o material, realizou uma aparente transposição dos usos feitos dos meios impressos (para alfabetizar crianças surdas ou ouvintes) para o meio digital, não considerando, contudo, outros modos para a apropriação da escrita que poderiam ser possibilitadas pelas imagens, pelos vídeos, e pelo recurso digital em suas potencialidades multimodais de modo mais amplo. O professor também parece não se aprofundar nos aspectos relacionados ao que chamou de “brincar com as palavras”, ou seja, em como a “brincadeira” poderia ser potencializada com as mídias digitais e, nesse sentido, como apontado por Quintana (2012, apud LINS, 2014), “a experiência lúdica parece estar retirada dos espaços escolares, minando possibilidades de prazer e alegria no que é proposto e executado na cena pedagógica” (p. 253), mesmo o material tendo sido desenvolvido para propiciar momentos de ludicidade e descontração, como no caso do OA.

Ainda nessa direção, o professor também parece conceber a presença dos vídeos de modo bastante canônico, tendo em vista que sugere que as crianças os consultem aparentemente como um “dicionário” (ou seja, propondo que os vídeos seriam utilizados para a “tradução” do que foi apresentado em língua portuguesa escrita).

Nessa direção, a partir do que temos visto na literatura e que nos sugerem uma “tradição instrucionista” (VALENTE, 1995) no âmbito escolar, diante das falas, das narrativas, dos sentidos aparentemente atribuídos por este professor surdo ao OA, fomos levados a nos questionar: quando o trabalho com imagens ou outras mídias é realizado nas escolas, “como se têm desenvolvido tais práticas pedagógicas na atualidade, quando o intuito é ensinarmos (e bem)?” (LINS, 2014, p. 252).

Nesse ensejo, segundo Valente (1995)

A tentativa de modernizar ou repensar a educação tem sido feita através da introdução do computador na escola. No entanto, a utilização do computador na educação não significa, necessariamente, o repensar da educação. O computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, portanto, conformando a escola com a tradição instrucionista que ela já tem. (p. 41).

Assim, podemos supor que o trabalho com as *tecnologias digitais atuais* (que já podemos relativizar em que medida ainda são “novas”, tendo em vista o tempo em que já vêm sendo usadas em outros espaços para além da escola) no contexto escolar, “via de regra, é feito sob a égide de um certo controle pedagógico” (LINS, 2014, p. 249).

A esse respeito, na categoria de análise denominada de “*importância da mediação do professor*”, foram aglutinadas falas do professor em relação à importância da atuação docente no que aparentemente sugere uma “orientação”, um “direcionamento” das atividades a serem feitas pelas crianças no momento da execução das atividades propostas pelo OA (por exemplo, “*agora, o professor tem que insistir: ‘você vê o vídeo e agora vamos ler a história’, porque se deixar livre, a criança vai ver o desenho, o vídeo, entender a história e não vai querer ler, acabou’; ‘é fundamental que o professor apoie, explicando as atividades, incentivando a escrita, isso para os alunos surdos profundos*”



ou oralizados [...] então é fundamental o professor explicar e incentivar para que os alunos consigam entender”).

Nesse íterim, entendemos que a prática do professor como mediador das relações entre as mídias e os alunos realmente seja imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, ressaltando que é preciso ter cautela com o determinismo tecnológico, “pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou psicológicas, a despeito de como e por quem é usada” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43). A partir do posicionamento do professor, salientamos que a presença dos aparatos tecnológicos não garante acesso crítico à avalanche de informações, conteúdos e maneiras de ser relacionar pela rede, já que o acesso às informações, em si mesmo, não garante com que os alunos sejam “criadores de sentidos” (ROJO, 2012).

Contudo, neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre o modo como essa mediação é feita pela escola de forma mais ampla (sendo o professor apenas um dos agentes dentro de um cenário escolar mais amplo e complexo), tendo em vista que “nas tarefas escolares com uso de imagens, o foco do trabalho tem-se voltado historicamente à direção/orientação do pensamento” (ABRAMOWSKI, 2012, p.5, apud LINS, 2014, p. 249).

Como exemplo do que vimos discutindo a respeito de uma tendência da escola em “didatizar imagens e olhares” (LINS, 2014), através de um uso “disciplinador” das imagens ou das tecnologias, fomos levados a considerar o que Candau (2011) chamou de “cultura escolar”, que busca por uma moral, um sentido, uma mensagem, um objetivo didático a ser alcançado, a partir de um ponto de vista ético e estético considerado único, bom, certo, esperado, “escolarizado” (e, via de regra, unilateral, imposto “de cima para baixo”).

Na mesma direção, ao analisarmos a categoria “*possibilidades de trabalho do professor com o OA*”, percebemos que as práticas sugeridas pelo professor a partir dos usos com o OA vão em direção de práticas já consolidadas nas mídias impressas e que são reproduzidas por uma aparente “cultura escolar, como citado, na qual estão arraigadas práticas habituais de ensinar e aprender. Como exemplos, temos os seguintes trechos: “*estou vendo aqui que tem algumas palavras que tem diferentes significados. No vídeo em Libras aqui, (pensando também no dicionário) será apresentado apenas um significado – relativo ao contexto da história. Depois na aula o professor pode retomar essas palavras e explicar outros significados com exemplos de outros contextos; “isso, porque depois, por exemplo, você pode pedir que elas escrevam o que entenderam (a partir desse texto), ou também pensar numa pesquisa com o próprio computador, a criança escreve no computador, por exemplo.”*

Na última categoria de análise apresentada, o “uso do computador na apropriação da escrita”, também consideramos que os modos de usos do recurso digital previstos pelo professor poderiam ser atribuídos a um material didático impresso, quando o professor sugere como uma maneira de propiciar a apropriação da escrita, por exemplo, a atividade de reescrita (“*no computador pode, pode, por exemplo, já direto no Word. É até melhor porque as crianças gostam de usar o computador, veem em Libras e depois escrevem*”; “*trabalhar com o caça-palavra com as crianças, mas depois trabalha com frases. A criança pode montar frases, no Word, frases livres com aquela palavras em língua portuguesa... não sei, é uma ideia...*”). Dessa forma, a partir de outras possibilidades que advém com as tecnologias digitais, como “*considerar que podemos fazer muitos outros usos desses mecanismos*”? (LINS, 2014, p. 253).

Interação das crianças com o livro digital – quais os fazeres?

Em relação ao que foi observado na interação entre as crianças surdas e o livro digital, salientamos que não necessariamente o uso do artefato digital, em si mesmo, foi um fator de “motivação” ou que, por si só, provocou um maior interesse das crianças pela atividade proposta. Nessa direção, destacamos o trecho observado durante a aula: *“Ela olha o que Alice⁴ está fazendo e grita ao seu lado, fazendo o sinal de “NOME”. Como Alice não entende o que ela quer dizer, ela se aborrece e senta novamente. Valéria chama outra criança para ir lá com ela, começa a conversar de outras coisas. Novamente olha o que Alice está fazendo, mas não tenta imitar ou mexer novamente em seu computador”*.

Percebe-se, portanto, que a relação com o outro é imprescindível para que haja aprendizagem, ou seja, que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 1997, p. 60). Entende-se que, para tanto, a escola precisa estar atenta, oportunizando aos alunos através de suas práticas pedagógicas a reflexão rumo a criticidade do que é acessado e construído através das novas mídias, já que o acesso, por si, não provoca um tipo de aprendizagem espontânea, sendo fundamental a mediação do processo, como já apontado. Como salientado por Valente (1995).

A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento. Esse professor tem que entender as idéias do aluno para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno (p. 45).

Ainda em relação às observações da interação das crianças com o OA (mediadas pelo professor), duas categorias de análise nos “saltam aos olhos”, por ilustrarem, do nosso ponto de vista, uma questão central no que se refere aos usos dos recursos para a alfabetização (sejam eles impressos ou digitais) e já consolidados e aparentemente *amalgamados* pela escola: “intervenção do professor” e “*dificuldades das crianças em interagir com o OA*”. *Ambas as categorias nos colocam a questão da “domesticação do olhar”* (LINS, 2014, p. 262), sendo que alguns trechos das observações serão apresentados para ilustrar nossas reflexões.

Em relação à categoria “*intervenção do professor*” consideramos que, como apontado por Abramowski (2012, apud LINS, 2014), quando a escola utiliza das mídias digitais em suas práticas (imagens, vídeos, áudio, por exemplo), via de regra, “o foco do trabalho tem-se voltado historicamente à direção/orientação do pensamento” (p. 249). Essa afirmação pode ser ilustrada, por exemplo, com o excerto a seguir: “*aluna: pode ver o vídeo? (Libras); professor: sim, você é ‘livre’, pode fazer como quiser*”. Porém, logo em seguida, o professor, contraditoriamente, orienta: “*nos ícones lá em cima, você vai e clica em HISTÓRIA*”. *A criança aponta para o vídeo que ela acabou de assistir e que está aberto. O professor diz ‘não, ali em cima, procura HISTÓRIA’*”.

Percebemos também que, mesmo quando é possível com que as crianças façam o “preenchimento de sentidos” (BAKHTIN, 1986), estabelecendo relações mais autônomas com o material, aguardam por orientações do professor do que deve ser feito, ou seja, embora já tenham se apropriado das tecnologias em outros contextos não-escolarizados, a situação de *ensino-aprendizagem* tradicional (sala de aula, professor que “*instrui*” e alunos que “*seguem as instruções*”) parece estar também bastante arraigada também nos modos de fazer dos alunos. Po-

demos exemplificar essas reflexões com o trecho abaixo, transcrição de uma das observações feitas em sala de aula:

“Todas as crianças tiveram dificuldades para iniciar a interação com o OA espontaneamente. Ficaram aguardando as orientações do professor para saber como começar, como fazer, o quê deveria ser feito. [...] somente clica na imagem quando ele [professor] diz para ela clicar, daí percebe que a imagem contém também um vídeo em Libras. Quando o vídeo acaba, pergunta ao professor ‘que faz agora que parou?’ [...] ela pergunta como faz para começar e ele diz que para virar a página precisa ir com o cursor do lado direito. Ela pergunta: aqui?”

O exemplo destacado nos sugere, portanto, que para além da adoção das tecnologias em sala de aula, a escola precisa também propiciar uma abertura para outras formas de fazer, ofertando “brechas” para que seus alunos, diante das potencialidades apresentadas com as tecnologias digitais, possam ser agentes “conscientes e críticos”, em uma “educação crítica do olhar” (LINS, 2014, p. 249).

A escola e seus fazeres regimentados: qual é o espaço para o “novo”?

As falas do professor apresentadas neste trabalho, tanto sobre suas impressões a respeito do OA desenvolvido, quanto em momentos de interação com o recurso e as crianças surdas, fizeram com que muitas questões emergissem no que se refere aos usos de imagens e outras possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais em contextos de ensino de crianças surdas (e também ouvintes). Poderiam essas narrativas também representar outras falas, de outros professores, em outros contextos de trabalho com as tecnologias digitais? Será que o quê foi observado com os modos de uso do OA adotados por este professor surdo, pontualmente neste trabalho, poderiam ilustrar/representar outras práticas, de outros professores, em diferentes contextos?

Em meio a essas perguntas, fomos levados a considerar que, dentro do que se constituiria como uma *gramática escolar* (ABRAMOWSKI, 2012), as experiências com as imagens ou com as tecnologias estariam “formatadas”, engessadas por esse “*certo modo de fazer*”. Entretanto, quais seriam os espaços, as brechas para um *modo de fazer* que “escape” de uma macroestrutura que parece “enrijecida” para o funcionamento das ações pedagógicas? Haveria, nesse sentido, espaços na escola para uma concepção da “ética do olhar”? (LARROSA, 2012).

Nessa direção, como apontado por Lins (2014), destacamos que se faz urgente

[...] crermos na importância da desnaturalização da incorporação do cinema na aula (e das outras formas de imagens nas telas, que vão crescendo em larga escala: i-pads, i-phones, etc.) como chave do pensamento crítico, não apenas para inscrever o caráter histórico e contextualizado de um conjunto de práticas, mas como condição necessária para que outras abordagens sejam possíveis [...] (p. 252-253).

Nesse ensejo, reiteramos a necessidade apontada por Candau (2011) de “reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (p. 253), como os sujeitos surdos, em seu processo histórico de escolarização¹⁵. Para a autora, “[...] esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, [e] a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica” (CANDAU, 2011, p. 253).

Embora as narrativas do professor surdo nos remetam a uma literatura que sinaliza uma “cultura escolar dominante em nossas instituições educativas que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2011, p. 240) em detrimento de usos “outros” da tecnologia, não podemos afirmar que essas falas cristalizem uma prática pedagógica. Porém, reconhecemos que nos sugerem perguntas a respeito do nosso trabalho de desenvolvimento do OA, o que faz com que reconheçamos pontos ainda a serem questionados, tensionados, redimensionados em nosso trabalho.

Contudo, considera-se também que “processos de formação alternativos podem desencadear mudanças voltadas para a emancipação. A tecnologia pode ser um instrumento a serviço ou contra esse projeto” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1054), e, nessa direção, assumimos que o OA criado é (mais) um recurso digital, inserido em uma cultura escolar mais ampla – e com um “modo de funcionamento” bastante próprio, aparentemente determinado por uma lógica escolar, como já citado.

Nesse sentido, se todas as nuances que fomos percebendo no recurso desenvolvido como “frágeis”, passíveis de revisão e reestruturação ao longo do trajeto de desenvolvimento pudessem ser revistas e reconstruídas em uma versão hipoteticamente “ótima” para a alfabetização e letramento das crianças surdas (nos aspectos tecnológicos), o OA, por si, *escaparia* a essa “lógica escolar”?

Nesse ínterim, não encontramos (e não temos a pretensão de encontrar) respostas definitivas, por acreditarmos que “como educadores, diante do compromisso também político com nossos alunos, devemos nos arriscar na tarefa pedagógica com as imagens [...] assumindo que nunca possamos determiná-las” (LINS, 2014, p. 254). Assumindo, ao contrário, os desafios impostos por um cenário digital que nos convoca a pensar (e olhar) de outras maneiras para o contexto escolar e para suas práticas já regimentadas de ensino de língua portuguesa escrita (seja para crianças surdas ou ouvintes).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWSKI, A. Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar em um mundo que mira, muestra y siente demasiado? Curso: Educación, i imágenes y médios. Grupo 8. 2012. Disponível em <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845> . Acesso em 14. dez. 2012.
- ARCOVERDE, R. D. L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26n. 69, p. 251-267, mai./ago. 2006.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOLTER, J. D. Writing space: computers, hypertext and the remediation of print. 2 ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 27-46, 2002.
- BRAUN, C., et. al. Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Buenos Aires, 2012.



- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade* Vol. 35, n. 3, p 37-58, 2010.
- BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46 (1), p. 45-62, jan/jun, 2007.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, 25:1, p. 1-38, 2009.
- CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p.240-255, jul./dez., 2011.
- CHARTIER R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.
- GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs). *Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades*. São Paulo, Plexus, 2003.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.
- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital* Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.
- GOLDFELD, M. A Criança Surda. *Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.
- GUIMARÃES, C. *Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em Libras e Português*. Tese de Doutorado em Informática – Universidade Federal do Paraná, 161f, 2013.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARROSA, J. *Palabras y imágenes para una ética de la mirada*. Curso: Educación, i imágenes y médios. Grupo 8. Disponível em <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em 10.nov.2012.
- LEFFA, V. *Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas*. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- LÉVY. P. *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização –ABAIf*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015.
- LINS, H. A. M. *Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares*. *Educação em Revista (Online)*, v. 30, p. 1-16, 2014.
- MACIEL, F. I. P. *As cartilhas e a história de alfabetização no Brasil: alguns apontamentos*. *História da Educação*. ASPHE/UFPEl. Pelotas, p. 147-168, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. *Educação e Sociedade*,

Campinas, v. 28, n.100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

QUADROS, R. M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. In: Ensino Superior – UNICAMP (Artigos). 2013. Disponível em http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso 06.ago.2014

SCKLIAR, C. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002.

THOMA, A. S.; PELLANDA, N. M. C. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de inclusão/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. Perspectiva. V. 24, 2006.

VALENTE, J. A. (org.) O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1995.

VIANNA, A. N. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. (Org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).



CAPA



SUMÁRIO

Le Petit Kirikou- a construção da identidade infantil a partir do (re)conhecimento do outro: uma experiência em escola de educação integral

Daniela Dos Santos Caetano¹
danielascaetano@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Hélica Silva Carmo Gomes²
helica@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Luciana Crispim³
luciana@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Resumo: Sabe-se que o termo Educação Integral consiste em proporcionar aos (às) alunos (as) o pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais, valorizando os aspectos da cultura universal em que os conhecimentos humanos são produzidos, assim como os aspectos socioculturais que compõem os repertórios individuais e/ ou coletivos de determinados grupos ou comunidade com os quais se identificam. Neste sentido, o presente artigo versa sobre o processo de ensino-aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira Moderna em escola de educação integral por meio da temática da diversidade étnico-racial, em cumprimento a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Para tanto, iniciamos com uma breve contextualização acerca da implementação da EEI no município de Campinas e suas fundamentações legais para então, lançar o olhar para além do território Francês no ensino do idioma subsidiado pelo viés da francofonia, que imprime à língua francesa pontos de vista multiculturais, como no caso em questão, o contato com o continente africano representado pelo filme Kirikou do diretor Michel Ocelot e pela canção Kirikou de Youssou N' Dour. No diálogo com os princípios educacionais da EEI e diferentes autores, buscamos compreender de que maneira a abordagem étnico-racial empreendida pelo Projeto Kirikou produziu significações e atuou na construção das subjetividades dos estudantes na medida em que os mesmos se identificaram, ou não, com a história do pequeno herói africano e compreenderam através das complexas relações entre as personagens, as diferentes maneiras de ser e existir no mundo.

Palavras-chave: escola de educação integral; língua estrangeira; diversidade étnico-racial.

A educação integral no sistema público municipal de Campinas: implantação e público-alvo

Há muito se discute sobre o acesso à educação pública no Brasil. Disponibilidade de vagas é a garantia de um

1 - Licenciada em Letras Português/Francês pela UNESP, especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP.

2 - Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFG.

3 - Pedagoga, especialista em Didática e Práticas Pedagógicas.

direito tardiamente defendido pela Constituição Federal de 1988, artigo 205, na qual o Estado se torna responsável por sua promoção e incentivo à sociedade: “A educação, 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Além da Constituição Federal (1988), outras duas leis regulamentam e complementam o direito à Educação: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Todas essas Leis garantem o direito ao acesso da criança à escola, principalmente a oferta ao Ensino Fundamental. Nas últimas décadas, nota-se o alargamento dessa oferta, garantindo assim o maior número de Brasileiros nas escolas públicas, no entanto, o perfil da sociedade está mudando, e o grande desafio da educação nacional está para além da garantia de vagas, abrindo discussão/reivindicação para qualidade de ensino e extensão do tempo regular de meio período para o período integral.

O desejo de se consolidar a educação integral no Brasil tem suas origens no Movimento Escolanovista⁴ de 1930, reconhecido por conceber a educação atrelada às experiências e práticas cotidianas. Para Cavalieri(2010) ocorreu uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, que tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. Segundo a autora, no Brasil, esse movimento teve grande representação em Anísio Teixeira, cuja concepção de educação integral estava inicialmente ancorada na extensão do tempo escolar, baseada no pensamento higienista educacional. Porém para Cavalieri(2010), Anísio Teixeira tende, ao longo do tempo, a conduzir sua concepção de Educação Integral a temas como alfabetização das massas, fim do dualismo escolar e qualidade da educação popular, perdurando esse ideário, como premissa ao longo de sua obra.

Desde o movimento escolanovista, muitas iniciativas de escolas de tempo integral vêm sendo pensadas e implementadas. Em 2007, o debate é aquecido pela implantação do programa *Mais Educação*⁵, cuja principal meta é a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, em tempo integral. A partir desse programa foi oportunizada a muitas escolas, a ampliação da jornada escolar e grande parte delas, visam à extensão do tempo escolar, mas acabam por separar os turnos de trabalho: em atividades acadêmicas versus atividades extracurriculares ou de recreação. Assim, a principal preocupação está com a extensão das horas na escola, garantindo maior permanência do aluno por meio de oferta de atividades recreativas em contra turno.

Segundo Moll(2012) um dos desafios atuais para educação integral é a superação do paralelismo turno e contraturno, para autora, há uma real necessidade de se construir uma ponte coletiva entre o “núcleo comum”, formado pelas disciplinas ditas obrigatórias e a “parte diversificada” do currículo escolar. Nesta perspectiva, defende a concepção de educação integral, cujo tempo e espaço são pensados em eixos de trabalho, de forma que o currículo seja vivenciado integralmente e contextualizado por toda equipe escolar.

Quanto à estruturação legal atual, a perspectiva da educação integral reflete tanto na legislação quanto nos

4 - Segundo Cavalieri (2002, p. 254- 255) Movimento criado pela Pedagogia Nova preconizado por estudiosos como (...)Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet (...) O sentido geral dessas novas ideias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida. Toda a discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, continha a ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude.

5 - O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.



CAPA



SUMÁRIO

documentos e diretrizes que regem o país, tendo como exemplos citados a Constituição de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a LDB de 1996, O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 entre outros, com destaque para os PNEs de 2001- 2010, 2011-2020 e 2014-2024⁶, apresentando nos dois últimos a proposta de educação integral como meta com estratégias definidas:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica(PNE 2011-2020).

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50%(cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25%(vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica(PNE 2014-2024).

Evidencia-se que a elaboração dos planos de educação, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, consistem num espaço para o exercício da democracia e cidadania, tornando possível o amplo debate sobre as prioridades e demandas da sociedade. Neste ínterim, em cumprimento à legislação do PNE 2014-2024 meta 6, o município de Campinas localizado no Estado de São Paulo, implementou inicialmente, por meio do decreto nº 18.242 DE 24 DE JANEIRO DE 2014, duas escolas de educação integral, a EEI(Escola de Educação Integral) Caic Zeferino Vaz e a EEI Padre Francisco Silva, nessa última instituição, foi onde se concretizou a prática pedagógica a ser exposta no texto.

Para melhor compreender em que contexto o Projeto Le Petit Kirikou desabrocha, considera-se importante uma breve exposição sobre os aspectos mais relevantes à realidade em que se dá a vivência da Escola de Educação Integral. Isto posto, concebe-se a organização da matriz curricular da EEI Padre Francisco Silva por três eixos: Linguagem e Cultura, Organização e trabalho e Natureza e Sociedade, permitindo que sobre a perspectiva da formação plena dos educandos, os docentes pensassem e repensassem os conteúdos trabalhados nas disciplinas de maneira a considerar a integração dos saberes dos alunos(as) com aqueles produzidos na escola, além de priorizar que a jornada estendida garantisse a totalidade da dimensão educativa. Assim, Gadotti(2009, p.33) afirma que “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.”

Outras formas de organização escolar também se destacaram, como os tempos pedagógicos expressos pelas siglas TDI(Trabalho Docente Individual), TDC(Trabalho Docente Coletivo), TDF(Trabalho Docente de Formação) e TDEP(Trabalho Docente Entre os Pares). Estes momentos têm como finalidade a formação, o planejamento, o estreitamento das relações entre professores e comunidade, assim como a organização, debate, levantamento de demandas da comunidade escolar e tomadas de decisões acerca das ações que deverão ser empreendidas a curto, médio e longo prazo.

A unidade atende cerca de 600 crianças dos ciclos I e II do ensino fundamental, tendo 24 turmas de 25 alunos cada uma. As disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática são de responsabilidades dos professores polivalentes, as outras como Ciências, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna(Francês e Inglês) ficam a cargo dos professores especialistas de cada área do conhecimento, incluindo também transversalmente e interdisciplinarmente a educação especial.

6 - Centro de Referências em Educação Integral. Marcos Legais. Disponível em:<<http://educacaointegral.org.br/marcos/>> Acesso em 13 de Jan. de 2015.

A escola é regida por quatro princípios básicos, expressos conforme o Documento Piloto(2014)⁷:

- Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola;
- Promoção de uma postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo, devem ser analisadas e incentivadas pelos professores;
- Apropriação e produção de cultura, compreendendo-a como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural;
- Articulação com o mundo do trabalho, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo;
- Tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais que marcam as relações dentro da escola, de modo a superar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.

Considerando os princípios do Projeto Piloto da EEI Padre Francisco Dias, elegemos como norteadores de nosso projeto, os princípios referentes à apropriação de cultura e tematização das questões de classe, gênero, sexualidade e étnico-raciais, por entendermos que os diálogos suscitados entre eles nos permite criar possibilidades diversas de ressignificação de conhecimentos e subjetividades.

Projeto Le Petit Kirikou: um relato de experiência

O projeto Le Petit Kirikou nasceu da proposta das professoras de Língua Estrangeira Moderna (Francês), de se abordar a temática da diversidade étnico-racial, regulamentada pela lei 10.639 de 2003, correspondente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação básica do país, em consonância com os princípios da EEI Padre Francisco Silva, referentes à apropriação de cultura e tematização das questões étnico- raciais.

Assim, no decorrer do primeiro ano de implantação da Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva, as professoras de Língua Estrangeira Moderna planejaram o projeto Le Petit Kirikou, baseadas na necessidade de se trabalhar, em conjunto com os alunos, a temática sobre a diversidade étnico-racial. Em consonância ao cumprimento a Lei 10.639 de 2003, aos princípios do Plano Piloto da EEI, a necessidade emergiu mediante diagnóstico das origens e características das crianças do bairro onde a escola está situada, visto que a mesma se localiza em bairro de grande população negra, tornando o projeto viável, uma vez que se aproxima da realidade e necessidade desses alunos.

7 - Documento Piloto. Publicado em Diário Oficial de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/index.php?mes=3&ano=2014>> Acesso em 22 de Mai. de 2015.



Para tanto, adotamos a perspectiva da francofonia, que segundo a OIF corresponde a “[...] uma das grandes áreas linguísticas mundiais. Não se limita a um idioma em comum, dado que é também fundamentada no compartilhamento dos valores humanistas que foram veiculados pela língua francesa [...]”⁸. Deste modo, a francofonia estabelece relações entre a língua francesa e a diversidade cultural de seus falantes, o que nos remeteu ao fato de que sendo o francês língua oficial de muitos países africanos e mantendo a OIF expressividade no continente, optamos por desenvolver um projeto voltado para a trilogia franco-belga Kirikou do diretor Michel Ocelot, nomeada por Kirikou et la sorcière (Kirikou e a feiticeira), Kirikou et les bêtes sauvages (Kirikou e os animais selvagens) e Kirikou les femmes et les hommes (ainda não legendado em português), baseada em uma lenda da África Ocidental, cujo protagonista, um pequenino menino, marcado pelos valores morais de justiça, sagacidade, compaixão e inteligência, busca libertar sua aldeia de uma feiticeira responsável por inúmeras atrocidades.

Intentávamos ampliar o repertório linguístico e cultural dos(as) educandos(as), focando nos aspectos relevantes do processo ensino e aprendizagem tanto da língua francesa quanto das relações humanas enviesadas pela compreensão do outro, sujeito culturalmente plural. Neste sentido Kramer (1998, p.154-155) indaga de que maneira é possível manter a utopia e a esperança de tecer solidariedade, generosidade e justiça social, contra a discriminação do outro, pelo reconhecimento das diferenças de todos os tipos, a não ser escovando a história a contrapelo, ou seja, na direção contrária à dominação, à cultura legitimada como correta, contra a opressão?

A construção da identidade tão marcante nos anos iniciais da educação básica (de transição da educação infantil para a educação fundamental) nos motivou a repensar de que maneira poderíamos abordar a temática étnico-racial de modo que esta ultrapassasse a ideia homogenizadora manifestada no currículo da educação fundamental, fruto da ideologia eurocêntrica e, despertasse nos(as) educandos(as) o desejo de arquitetar conceitos como identidade e diferença por meio da alteridade. Desta maneira, evidencia-se que

A criança não é filhote do homem; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança...). Contra esta percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância manifesta no seu poder de criação e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo esta ordem(...) (KRAMER, 1998, p. 155).

Neste contexto, ao considerar a identidade do aluno, buscamos justificar e fundamentar o projeto pela concepção da bagagem histórica e cultural dos(as) estudantes revelados no cotidiano das vivências escolares. Por conseguinte, Kramer (1995 p. 68) expõe a precisão de uma escola que tenha a história como conteúdo, como conhecimento central a fim de se constituir como escola humana, que resgate na linguagem a história, seus rastros, suas marcas, que tome a todos, crianças e adultos, alunos, alunas, professoras, professores, funcionários, funcionárias, como produtores da história e produzidos na história e na cultura, como criadores de cultura, não só a de cada um dos nossos grupos, mas também a história que coletivamente nos constitui. O bairro em que a escola está localiza-

8- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DA FRANCOFONIA. Disponível em: <<http://www.francophonie.org/Bem-vindo-ao-site-oficial-da.html>> Acesso 20 de Fev. de 2015.

da tem em sua origem o fator de ter sido criado para abrigar as famílias negras que outrora habitavam uma região central e de prestígio na cidade de Campinas⁹. Muitas dessas famílias estão inseridas nos espaços de resistência e ancestralidade africana, como as duas escolas de samba e três pontos de cultura voltados para manifestações artísticas populares. Assim, foi preciso estabelecer um diálogo entre o ensino de francês e as atividades culturais presentes na região, experienciadas pelos(as) alunos(as) e comunidade, a fim de tornar significativo tanto o conhecimento apropriado, quanto o conhecimento produzido, percebendo que, de acordo com Kramer(1995, p. 70), é crucial saber conciliar a dimensão de pluralidade com a universalidade que nos caracteriza como humanos, conhecendo e reconhecendo a história, as origens, as raízes, os rastros de nosso grupo e respeitando simultaneamente esses elementos nos muitos outros grupos.

Cientes do desafio que era ensinar francês e ao mesmo tempo atender à implementação da Lei 10639/03¹⁰, nos organizamos durante as reuniões de TDEP (Tempo Docente entre os Pares), que ocorrem durante 3 horas por semana, para elaborar um planejamento que atendesse às particularidades das aulas de LEM (Língua Estrangeira Moderna) na EEI, respeitando os horários e a disponibilidade da sala de vídeo, bem como na negociação com os outros docentes da unidade, a fim de possibilitar em circunstâncias de dupla docência, o ensaio da canção Kirikou de Youssou N’ Dour, uma vez que seria preciso às professoras de Francês trabalhar os aspectos fonéticos da língua, a interpretação da letra da música relacionada ao filme e à discussão das africanidades expostas nas simbologias da aldeia em torno do Baobá, das mulheres como protagonistas no trabalho e decisões familiares, da relação entre corpo, dança e música, entre outros.

Concomitantemente às respostas das crianças, diferentes docentes encamparam o projeto contribuindo para que houvesse uma apresentação da canção ensaiada na festa das Flores, Cores e Sabores da escola, no mês de setembro. Coube à professora Luciana Crispin criar um coral e ensaiar uma coreografia com os(as) alunos(as), se responsabilizando por ensaios diários com as crianças do ciclo I durante o mês de agosto.

Enquanto a professora A costurava os figurinos, o educador social B e a professora de educação física C desenvolviam práticas rítmicas através do Djembê, tambor de origem africano. Todos(as) de algum modo e medida contribuíram para que o projeto deixasse de ser uma execução de LEM para se tornar uma construção coletiva da EEI, o que remete a Geraldi(2010, p. 111) quando suscita que no mundo dos acontecimentos da vida somos seres inacabados e explica que “[...]nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução [...]”(GERALDI, 2010, p. 111-112).

Todo o ciclo I, cerca de 300 crianças, participou do processo de constituição da apresentação para a festa tradicional da escola, os primeiros e segundos anos tiveram a incumbência de cantar a canção enquanto os terceiros anos prepararam, com o auxílio da professora Luciana Crispin, uma coreografia com referências africanas.

Além dos esforços dispensados para a festa, atividades diversificadas ocorreram com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre o continente africano e as diferentes possibilidades de entendimento de mundo. Assim, concluímos o projeto com o curta metragem Colombiano, Malaika la Princesse, perpassado por elementos constituintes da ancestralidade africana e também com práticas pautadas na oralidade, exemplificadas pela con-

9 - Herança Afro faz parte do cotidiano de bairro. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/11/capa/campinas_e_rmc/125253-heranca-afro-faz-parte-do-cotidiano-de-bairro.html> Acesso em 14 de Abr de 2015.

10 - Lei 10639/03. Que alterando a LDB nº 9394/96, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica.



CAPA



SUMÁRIO

tação da lenda *O coração do Baobá*¹¹ e as histórias Rainhas Negras na África e no Brasil de Luiz Geraldo Silva e *As Princesas Africanas*¹² de Braulio Tavares selecionadas do livro *Princesas Africanas*, contadas pelas professoras de Francês durante as aulas regulares.

Resultados Alcançados e Perspectivas Futuras

No dia da festa, a comunidade estava presente em expressiva quantidade, a maioria portando celulares com câmeras para registrar o momento da apresentação da Canção do Kirikou. Embora a quadra quase não comportasse todos os presentes, foi possível apreciar o momento após algumas adaptações realizadas de última hora. Foram realizadas quatro exposições a pedido das famílias, duas vezes para cantar e duas vezes para dançar, pois estando muitas crianças no espaço, haveria como registrar o momento por ângulos diversos, de costas e de frente para o familiar ou pessoa interessada em acompanhar os detalhes da produção.

Nos dias posteriores, o trânsito pela escola, ou até mesmo durante as aulas de diferentes professores, os alunos(as) cantarolavam parte da canção de Kirikou. Tal fato, nos encheu de emoção (Professoras Daniela, Hélica e Luciana), uma vez que de fato o Projeto havia sensibilizado as crianças não apenas para um idioma, mas para uma história rica em aventuras e resgate ancestral africano.

Em diversos momentos, algumas crianças insistiam em brincar de Kirikou, ora comparando a agilidade do garoto em relação a sua, ora se referindo em francês a situações das vivências cotidianas, como chamar afetuosamente a professora Daniela de Madame Sorcière (relativizando o fato da Feiticeira ser mulher negra), ou dizendo para a professora Hélica que tal pessoa era mon ami (meu amigo), ou que era vaillant (valente). No caso da professora Luciana Crispin, as crianças associaram sua presença à canção, por isto, ainda hoje, basta que ela entre em alguma sala com crianças que participaram da apresentação para que entoem o refrão da música "Kirikou n'est pas grand, mais il est vaillant/ Kirikou est petit, mais c'est mon ami/ Kirikou n'est pas grand, mais il est vaillant/ Kirikou est petit, mais c'est mon ami".

Nos marcou o fato de que a imagem da mãe de Kirikou com o filho nos braços e os seios a mostra se tornou natural, não vista como algo indesejável ou feio. Também a representação da continente africano ganhou aspectos positivos ligados à família, à dança, à possibilidade de mudança, seja quando os educandos destacavam as atitudes das pessoas da aldeia, ou da própria Karabá (A Feiticeira).

Percebemos que as aulas de Francês também ganharam maior valor perante a comunidade, pois alguns familiares elogiaram em diversos momentos o interesse dos filhos pelo idioma. Algumas crianças diziam que os pais pediam que eles repassassem os conteúdos das aulas, outros diziam que os pais e irmãos assistiam juntos aos filmes da trilogia Kirikou.

Esta experiência, nos permitiu observar formas particulares de reformulação de ideias pré-concebidas e estereótipos, além de possibilitar a reflexão acerca das africanidades, que para Silva (2003, p. 26) "exprimem às raízes da cultura brasileira que têm origem africana" e que, quando pensadas no contexto escolar, segundo a autora

11 - O CORAÇÃO DO BAOBÁ. Disponível em: <<http://pontocomarte.blogspot.com.br/2011/02/lenda-do-baoba.html>>. Acesso em 20 de Fev. de 2015.

12 - LEITURAS Compartilhadas: *Princesas Africanas*, ano 9, n. 19, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAf414AA/princesas-africanas-bx>>. Acesso em 20 de Fev. de 2015.



(...) no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, conduzem a uma pedagogia anti-racista, cujos princípios são: - respeito, entendido não como mera tolerância, mas como diálogo em que seres humanos diferentes miram-se uns aos outros, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade; - reconstrução do discurso pedagógico, no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania; - estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se fizeram e hoje não são mais gêge, nagô, bantu, portuguesa, japonesa, italiana, alemã, mas brasileira de origem africana, européia, asiática. As Africanidades Brasileiras abrangem diferentes aspectos, não precisam, por isso, constituir-se numa única área, pois podem estar presentes em conteúdos e metodologias, nas diferentes áreas de conhecimento constitutivas do currículo escolar (SILVA, 2003, p. 28).

De forma geral, constatamos, como sucesso, o trabalho coletivo alcançado da junção entre professores, alunos da EEI Padre Francisco Silva e comunidade local, pois trabalhamos a francofonia presente em grande parte do continente africano, valorizando a cultura afro, que também é a cultura do bairro onde se situa a EEI. Para além da percepção acerca da temática trabalhada, o projeto Le Petit Kirikou nos trouxe à luz dos acontecimentos, a necessidade de se repensar o currículo segundo o prisma das africanidades e das relações étnico- raciais.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DOS DEPUTADOS(Comissão de Educação- CE). Histórico. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico> Acesso em 20 de Jan de 2015.

CAVALIERI, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERI, A. M. V. Questões sobre uma proposta Nacional de Gestão Escolar Local. 2010, p.1-11. Disponível em: <<http://anpae.org.br/liberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em: 25 de Mai. 2015.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KRAMER, Sonia. Questões raciais e Educação: entre lembranças e reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, p.66-71, maio/1995.

KRAMER, Sonia. Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível a educação depois de Auschwitz é preciso educar contra a barbárie. Enrahonar, n.31, p.149-159, 2000.1998.

MOLL, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, P.B. G. Africanidades Brasileiras. Revista do Professor. Porto Alegre, v. 19, n.73, jan./mar. 2003. p. 26-30.



CAPA



SUMÁRIO

Olhares trans-formados do cotidiano escolar: diálogo e reflexões sobre orientação pedagógica e formação docente

Patrícia Regina Infanger Campos
patriciainfanger@gmail.com
GEPEC/Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Esta comunicação revela o meu olhar como orientadora pedagógica que encontra no cotidiano escolar e no desenvolvimento do próprio trabalho importantes fontes de pesquisa e produção de conhecimento. Parto do pressuposto de que as experiências provenientes das narrativas são constituintes do próprio sujeito e produzem significados capazes de articular dimensões temporais, espaciais e pessoais, que se potencializam como processo de formação. Proponho-me a discutir possíveis relações existentes entre a formação docente e a orientação pedagógica, promovidas pela perspectiva narrativa em diálogo com a pesquisa no/do/com o cotidiano. Tomo por base as experiências narradas do lugar de orientadora pedagógica em momentos de reflexão sobre o próprio trabalho em consonância com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dos anos iniciais de ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campinas-SP. A consciência de que minhas funções se voltam para a promoção da formação docente permite que os tempos e os espaços escolares sejam organizados com finalidades formativas. Por defender que a aprendizagem acontece por meio das relações entre sujeitos, entendo que as narrativas mencionadas revelam olhares trans-formados da orientadora e dos professores sobre os desdobramentos do trabalho pedagógico da escola em questão. Transformação que se concretiza por meio do constante exercício do diálogo e da reflexão sobre a ação pedagógica e suas relações com o cotidiano escolar ao longo das reuniões de trabalho docente coletivo. A clareza da intencionalidade pedagógica na definição dos rumos da escola com vistas ao trabalho coletivo e à valorização dos saberes docentes produzidos por meio de experiências pessoais e profissionais tem-se constituído em elemento fundamental para a trans-formação dos olhares sobre a escola e o próprio trabalho.

Palavras-chave: orientação pedagógica; formação docente; narrativas; cotidiano escolar.

Introdução

O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu¹

1 - Música: "O seu olhar", de Arnaldo Antunes.

O cotidiano escolar é repleto de olhares: de alunos, professores, gestores. Este texto toma por base os olhares da orientadora pedagógica² em busca de compreender sua função na escola e estabelecer relações diretas com os olhares dos professores de 1^o a 5^o ano de uma escola pública da rede municipal de ensino de Campinas.

Parto dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada: “A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe”, defendida em dezembro de 2010, no GEPEC, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A pesquisa revela as necessidades de movimentar os olhares em busca de respostas para as inúmeras perguntas que surgem do cotidiano. Movimentos de olhar para fora, para o céu, mas, sobretudo, olhar para dentro da escola, para as necessidades de melhor compreender o trabalho que se realiza. Necessidade de olhar ao redor à procura do olhar do outro, para estabelecer contato, aproximação, diálogo, parceria.

Para Azevedo (2001, p. 57), “pesquisar é procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhe são dadas”. Partilhando desse olhar insatisfeito, curioso e inconformado, tratei de colocar em questão meu próprio trabalho de orientadora pedagógica e sair em busca de respostas nos olhares dos professores da escola para a pergunta que movia a pesquisa no mestrado: “Quais são as estratégias desenvolvidas pela orientadora pedagógica para promover a formação no espaço escolar?”

Pesquisar a própria prática é um grande desafio. Muitas perguntas acompanham o pesquisador no desenrolar da pesquisa. Acredito que a maior delas seja aquela que se aproxima da possibilidade de pesquisar a própria prática. É mesmo possível mover o olhar pesquisador para as minhas ações? É possível separar o trabalho da pesquisa?

Apenas com o encaminhar da pesquisa fui compreendendo que não somente era possível pesquisar a própria prática como também era esta uma condição necessária e desejável para o profissional que pretende trabalhar com formação no cotidiano escolar.

Mover o olhar e atentar os ouvidos para as áudio-gravações das reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo e das reuniões trimestrais de Conselho de Classe realizadas entre 2008 e 2009, possibilitou-me demorar o meu olhar no olhar dos professores e, aos poucos, começar a estabelecer algumas relações que não foram possíveis no momento real de seu acontecimento.

Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu

O mergulho nas minhas narrativas e nas narrativas dos professores registrados pelas áudio-gravações possibilitou a clareza do que estava em breu. Como se a chuva molhasse o que estava dito, mas escondido. Pesquisar a própria ação demanda olhar e re-olhar os acontecimentos por diferentes ângulos. Muitos são os fatos que acontecem e estão visíveis, mas não são compreendidos porque a urgência das inúmeras necessidades do cotidiano escolar não oferece condições temporais para a tranquilidade necessária que o entendimento exige. Se não houver o olhar atento, o que está escondido nunca será encontrado.

2 - Na rede municipal de Ensino de Campinas é o orientador pedagógico que exerce a função de coordenador pedagógico tal como se conhece comumente no país.

Cunha (2006, p. 164) alerta o orientador/coordenador pedagógico para esse fato:

Solicitações, emergências e conflitos fazem parte do cotidiano e não podem ser erradicados completamente. Necessário é “gerenciar” as intercorrências de modo que o trabalho não fique à mercê dos imprevistos. É preciso que a coordenadora oriente-se por metas, intenções e valores e construa o seu trabalho de forma a responder aos desafios e alcançar gratificação por suas conquistas e realizações.

O trabalho do orientador/coordenador pedagógico também se faz pelas emergências que afloram do cotidiano escolar e, em muitas situações, acabam se tomando conta de todo o seu dia. Contudo, o olhar atento às suas funções, podem dar visibilidades a outras ações voltadas para o planejamento da ação.

Orsolon (2003, p. 20) aponta que

o coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

O orientador/coordenador precisa ter seus olhos bem abertos para as pessoas presentes na escola e principalmente para suas ações em relação a elas. A clareza de suas intenções determina os rumos de seu trabalho, define os objetivos e possibilita a construção de um trabalho coletivo comum na escola.

Para Garrido (2003, p. 9), a função do orientador/coordenador pedagógico

É fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Geglio (2008, p. 115) assim também entende que

o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

A formação contínua é de grande importância para o desenvolvimento das ações na escola. Embora Garrido utilize o termo “formação continuada em serviço” na citação apresentada anteriormente, faço a opção por utilizar nesse texto o termo “formação centrada na escola”, que, segundo Canário (2000, p. 80),

tem como finalidade principal resolver problemas e promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto.

A formação centrada na escola acontece quando as intencionalidades pedagógicas são direcionadas ao processo contínuo de reflexão sobre o trabalho, o que demanda, certamente, a necessidade de organizar grupos de trabalho com os diferentes profissionais para análise e avaliação dos processos educacionais, assim como a propoção de novas/outras ações, em momentos previamente estabelecidos e pensados da rotina escolar.

A responsabilidade em organizar os tempos e espaços escolares voltados para a finalidade formativa é de toda a equipe gestora, principalmente do orientador/coordenador pedagógico, pois lida diretamente com o que estritamente pedagógico, enquanto os demais membros da gestão também lidam com os aspectos administrativos e burocráticos que demandam ações pontuais.

Por acreditar que minhas funções como orientadora pedagógica estavam voltadas para a formação centrada na escola, me propus o desafio de pesquisar a própria prática em busca de melhor compreender meu próprio trabalho no tocante à minha formação e também a dos professores, porque também compartilho com Prado e Cunha a ideia de que a pesquisa que se realiza no/do/com o cotidiano

é valorizada por aprofundar a compreensão da complexidade da realidade escolar, abrindo possibilidades de processos de intervenção. Propõe a prática “como locus de teoria em movimento”, justificando-a como critério de verdade que convalida a teoria (PRADO; CUNHA, 2007, p. 33).

Não basta estar no cotidiano para torná-lo investigativo. Alves (2001, p. 19-20) diz que

só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola... É preciso questionar e “entender”... Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não.



CAPA



SUMÁRIO

Nessa perspectiva de mergulhar no cotidiano para apreender sua realidade entendo que o exercício do diálogo seja fundamental para a congregação de intencionalidades comuns. As narrativas produzidas pelos sujeitos da ação revelam seus pensamentos, suas crenças e contam as histórias da forma que cada um compreende. Quem narra, preserva a fidedignidade dos fatos, partilha suas experiências, valoriza os acontecimentos e produz saberes sobre seu fazer. A narrativa “produz sentidos” (FONTANA, 1997) para quem narra e para quem ouve, o que possibilita envolver os sujeitos, suas histórias e tecer tantas outras.

Como escrevi no meu livro que é a publicação da dissertação do mestrado:

Narrar é ter a possibilidade de contar ao outro quem somos e o que queremos, que marcas desejamos e somos capazes de imprimir na história, em nossa própria história e nas histórias dos outros com os quais nos relacionamos. Cada pessoa que ouve uma narrativa também imprime nela sua marca, seu tecer, pois a ressignifica de acordo com sua história. (CAMPOS, 2014, p. 98).

Das narrativas tecidas por mim e pelos professores de 1º a 5º ano da mencionada escola pública municipal de Campinas, foi possível compreender diferentes movimentos formativos ocorridos nas reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo e nas Reuniões trimestrais de Conselho de Classe. Todas, narrativas que dizem das maneiras de se fazer e organizar o cotidiano escolar numa perspectiva formativa.

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu

O meu olhar é meu! O seu olhar é seu! O meu olhar e o seu olhar também são formados pelo meu olhar no seu e pelo seu olhar no meu. A escola é formada por diferentes sujeitos, com diferentes histórias, que se cruzam e entrecruzam diariamente. Nessa tessitura toda, olhares cruzados se envolvem, se entendem, se questionam, se transformam.

Meu olhar é meu, porque é produzido internamente em mim, mas não é um olhar neutro. É um olhar que é resultado de muitos pensamentos, muitos encontros com tantos outros olhares. Muito embora o “seu” olhar seja “seu”, ele também é resultado de meu olhar no “seu”³. É porque eu e os professores nos olhamos na escola, é porque trocamos diferentes olhares sobre tantos aspectos do trabalho pedagógico que nossos tantos olhares puderam compartilhar dos momentos formativos que ocorreram na escola e foram delineados na pesquisa sobre a própria prática.

Das narrativas produzidas a partir dos meus olhares e dos seus (professores de 1º a 5º ano da escola), muitos indícios evidenciaram diferentes possibilidades de formação no espaço escolar. Muitas respostas afirmativas foram encontradas para a pergunta: “O teu olhar transforma o meu?” Afirmando que sim, os encontros dos olhares são transformadores.

3 - Nesse caso, “seu” direciona-se aos professores de 1º a 5º ano da escola pesquisada, fato que justifica o uso das aspas.

As estratégias de formação localizadas em meio às narrativas produzidas nas reuniões da escola revelaram e revelam que os olhares de todas as pessoas envolvidas no trabalho pedagógico são trans-formados pela partilha de ações diárias na tessitura da complexidade do cotidiano escolar.

Uma primeira estratégia de formação localizada a partir das narrativas dos professores e minhas, revelada pela pesquisa, diz respeito à forma de encarar o cotidiano escolar. Existem diferentes maneiras de compreender o cotidiano. O orientador/coordenador como responsável pela articulação do projeto pedagógico da escola precisa ter seu olhar voltado para as possibilidades. É necessário olhar para o cotidiano escolar em busca de brechas para favorecer a formação centrada na escola. Mesmo que existam dificuldades, - e elas realmente existem! -, ele precisa se lançar em busca de caminhos possíveis. Precisa olhar para as condições que o cotidiano oferece e as colocar em questionamento, não pode as aceitar passivamente. Se ele entender que as dificuldades apresentadas pelo cotidiano são intransponíveis e imutáveis, dificilmente será possível desenvolver possibilidades formativas na escola.

Ao encarar o cotidiano escolar como potencialmente formativo, o orientador/coordenador parte da ação de convidar os professores à formação, incentivando o estudo, a reflexão sobre a prática, o exercício do diálogo e do trabalho coletivo, o desenvolvimento da autonomia e o reconhecimento da autoria do trabalho, ao ter clareza de que os professores constroem conhecimentos sobre o trabalho que realizam.

Convidar os professores à formação significa também valorizar a experiência como fonte de dados para gerar inovações; significa incentivar o grupo a criar e participar junto da construção da proposta pedagógica da escola de maneira que cada professor se reconheça como autor desse e nesse processo. Dessa perspectiva, orientador e professores organizam em conjunto os tempos e espaços escolares de modo a favorecer a formação, pois esta é a razão que embasa toda a definição dos momentos pedagógicos da escola.

Ao se debruçar sobre a avaliação de ações anteriormente realizadas, é possível analisar a experiência diária e refletir sobre o que trabalho que vem sendo produzido. Partindo de um processo contínuo de avaliação e reflexão é possível promover outras organizações na escola.

Sadalla e Sá- Chaves (2007, p. 114) contribuem para essa temática ao mencionarem que

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

O processo de formação centrada na escola se constitui também pela reflexão contínua sobre o trabalho, conforme ele vai sendo realizado. Uma outra estratégia formativa, desenvolvida por mim como orientadora peda-



CAPA



SUMÁRIO

387

gógica, fundamental para possibilitar a formação centrada na escola está na organização de momentos específicos para que professores que lecionam em mesmo ano se encontrem para trocarem saberes entre si. Os professores precisam pensar a o trabalho pedagógico juntos, aprender a partilhar seus saberes, suas dúvidas, suas crenças; aprender com o outro a desenvolver o trabalho coletivo, afinal, “um grupo só se constrói pela realização de tarefas, com a busca de objetivos comuns” (SOUZA, 2003, p. 29).

É importante ter esse tempo determinado na organização da rotina semanal de trabalho dos professores para que haja continuidade nas atividades de reflexão que são realizadas. Nesse momento, professores discutem as situações de aprendizagem dos alunos, planejam as intervenções mais adequadas às necessidades específicas de cada aluno/grupo de alunos, definem os rumos do trabalho em parceria.

Com a garantia desse momento semanal de encontro entre professores, garante-se também a reflexão constante sobre o trabalho e o desencadeamento de novas/outras ações pedagógicas. Ao orientador/coordenador, fica a responsabilidade de acompanhar as discussões que acontecem nesses momentos. No entanto, mesmo que sua presença não seja constante, em função de muitas atividades desenvolvidas por ele, garante-se que o espaço de discussão aconteça. É certo que a participação do orientador pode acrescentar outros aspectos ao trabalho, mas é preciso que os professores sintam-se autônomos e autores de seu trabalho, não dependendo diretamente da disponibilidade da participação do orientador para que as discussões aconteçam. O orientador/coordenador não consegue e nem precisa estar com os professores o tempo todo na escola. Ele precisa trabalhar como parceiro e desenvolver ações para que os professores sintam-se autores de seu trabalho.

Esses momentos de reflexão que acontecem nas escolas “significam oportunidade para formação pessoal e profissional; significam espaço de autoria e compreensão da própria experiência” (BRUNO, CHRISTOV, 2003, p. 62). Por meio dessa estratégia formativa desenvolvida na escola em questão, os professores se formavam e transformavam cotidianamente.

Outra estratégia formativa que a pesquisa tornou clara foi a importância do orientador/coordenador promover o desenvolvimento da noção de pertencimento do/no espaço escolar e do trabalho realizado pelos professores. Acreditar no trabalho que cada profissional da escola realiza contribui para gerar a noção de pertença.

Promover um clima de confiança no grupo gera a possibilidade da organização das ações de maneira coletiva, torna possível o fato de cada professor poder conversar sobre o seu trabalho e sobre o trabalho dos demais professores de maneira confiante e colaborativa, na perspectiva de que todos ensinem e aprendam, para que todos sejam co-formadores de todos. Afinal, é necessário ter consciência do que não vai bem, para poder gerar transformação. Torna-se mais fácil trazer à discussão coletiva aspectos que precisam ser modificados quando existe um clima de confiança e colaboração. É preciso pensar e repensar o trabalho pedagógico da escola de maneira coletiva e partilhada.

Outra estratégia localizada pela pesquisa volta-se para a clareza dos objetivos pretendidos para e na organização e definição do projeto pedagógico da escola. É preciso congrega intencionalidades para promover transformações no projeto pedagógico e nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Placco e Souza, (2008, p. 27) em muito contribuem com essa questão ao escreverem que

388

Para que ocorram transformações na prática docente, é fundamental a participação do professor e a intencionalidade de sua ação pedagógica. Se essa intencionalidade for engendrada



CAPA



SUMÁRIO

junto às intencionalidades de outros educadores, será possível se pensar na efetivação de um projeto político pedagógico da escola. Isso implica que a reflexão de cada professor sobre sua prática docente está na base das transformações dessas relações entre as dimensões integrantes da docência e na base da definição coletiva de um projeto de escola.

Isso acontece quando o exercício da escuta, do diálogo, da troca de olhares e de pontos de vista é constante e aprofundado. Não basta haver um ou outro momento na organização escolar ao longo do ano para se pensar o trabalho que se realiza. É fundamental que esses momentos façam parte da rotina cotidiana. As reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo fazem parte da jornada de trabalho dos professores, estas, quando planejadas com intencionalidade pedagógica clara, podem ser consideradas um excelente momento para o exercício do trabalho coletivo e para a definição e redefinição do projeto pedagógico da escola, porque ele é colocado em prática todos os dias. O projeto pedagógico da escola é vivido cotidianamente. Precisa ser pensado e repensado ao longo de todo ano letivo, não apenas nos meses iniciais.

De mesma maneira, pode-se dizer das reuniões trimestrais de Conselho de Classe. Elas tanto podem ser organizadas para chancelar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, como podem ser encaradas como um rico momento de trocas de saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Quando as reuniões de Conselho de Classe são compreendidas em seu caráter potencialmente formativo, destina-se tempo para seu acontecimento. Tempo para que orientador/coordenador e professores - inclusive os de Educação Física e Arte - possam se debruçar sobre o estudo dos saberes apresentados pelos alunos. É necessário tempo para olhar e re-olhar diferentes atividades que os alunos realizaram. É necessário o exercício do diálogo para compreender as intenções de ensino do professor e as maneiras com as quais o aluno respondeu a elas. É preciso pensar em como dar continuidade às necessidades de aprendizagem de cada um dos alunos da escola. O estudo dos saberes apresentados pelos alunos pode auxiliar o professor a planejar as próximas etapas de trabalho pedagógico. Muitas experiências de trabalho podem ser trocadas nas reuniões de Conselho de Classe.

As pessoas aprendem na experiência e na ação. Quando os profissionais da escola se apropriam de seu fazer, da reflexão sobre seu fazer, da consciência da autoria desse fazer, é sinal de existe a formação centrada na escola, é sinal de que é possível a organização de um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem de todos, alunos, professores, gestores. É, dessa forma, possível mudar a própria escola,

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciam que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e pela pesquisa, em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 2006, p. 74).

389



CAPA



SUMÁRIO

É possível que a escola seja considerada um rico espaço de aprendizagem e formação profissional. Como aborda Canário, é preciso criar dispositivos e dinâmicas que favoreçam o processo de formação. Essa preocupação é da equipe gestora da escola e também do orientador/coordenador pedagógico. Cunha e Prado (2008, p. 38), entendem que

Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerência para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça como produtor de conhecimentos e saberes”

O seu olhar, melhora o meu...

Entendo que o seu olhar trans-forma e melhora o meu quando encontro sentido e coerência nas ações que realizo pelo desenvolvimento do trabalho na escola. A minha identidade profissional se concretiza na partilha de experiências com o outro, nas constantes trocas de olhares. Uma grande lição aprendida por meio do processo de pesquisa da própria prática direciona-se ao entendimento de que o trabalho de orientação/coordenação pedagógica não existe em si mesmo. Não há orientação/coordenação sem o trabalho coletivo, cooperativo, partilhado, definido, refletido com os professores. “O trabalho da OP somente ganha visibilidade e força quando acontece no coletivo e no cotidiano da escola” (CAMPOS, 2014, 205).

O cotidiano escolar é repleto de possibilidades. Muitos são os caminhos possíveis para se trilhar a construção de um trabalho pedagógico com intencionalidades comuns.

A clareza da intencionalidade pedagógica na definição dos rumos da escola com vistas ao trabalho coletivo e à valorização dos saberes docentes produzidos por meio de experiências pessoais e profissionais tem-se constituído em elemento fundamental para a trans-formação dos olhares sobre a escola e o próprio trabalho. O olhar do outro, modifica nosso olhar.

O seu olhar, muda, trans-forma, melhora o meu.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano nas escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, CHRISTOV, Luiza Helena. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena (orgs.). O coordenador pedagógico e formação docente. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. Ensinar e aprender: coordenação pedagógica e formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CANÁRIO, Rui (org.). A prática profissional na formação de professores. In: INAFOP: “Colóquio sobre

formação Profissional de Professores no Ensino Superior”. Aveiro, 24 nov. 2000.

_____. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera Maria. Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (orgs.) O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Como nos tornamos professores? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas, SP: (s.n), 1997. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena (orgs). O coordenador pedagógico e formação docente. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria. Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (orgs.) O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Percursos de autoria: Exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Alínea, 2007.

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. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. ETD – Educação Temática Digital, v. 8, n. 2, p. 111-125, jun. 2007.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.



CAPA

SUMÁRIO

Corpo sensível na ead – UNIRIO

Ana Paula Poubel Canela
ana.poubel@gmail.com
UNIRIO

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a formação estética e sensível dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) na modalidade de Ensino à Distância (EAD). Esse curso se dá por meio de uma parceria entre algumas instituições públicas de ensino superior e o Governo do Estado do Rio de Janeiro através do consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Por meio de Oficinas de Corpo, Movimento e Artes ministradas pelos participantes do grupo de pesquisa e extensão Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos (FRESTAS) dentro do projeto Território e Trabalho da Coordenação de Educação a Distância (CEAD-UNIRIO), levamos experimentações práticas no campo do sensível aos alunos, estimulando a reflexão a respeito das experiências vividas durante as Oficinas e no cotidiano, e sobre como a experiência de conhecimento de si através do corpo pode influenciar a formação docente e a prática em sala de aula. As Oficinas de Corpo, Movimento e Artes tiveram início neste ano de 2015 e estão circulando alguns pólos de Ensino à Distância no interior do Estado. Pretende-se atender o maior número possível de pólos do Cederj que ofereçam Pedagogia através da Unirio, e expandir esta ação, que hoje ainda é pontual, para ações mais regulares, e possivelmente oferecer um curso de extensão em alguns dos pólos mais distantes da capital. Partindo desse desejo de continuidade, estamos acompanhando alguns dos participantes dessas Oficinas por registros fotográficos, relatos, vídeos e comunicação via email e redes sociais. Buscando uma integração cada vez maior entre discentes das modalidades à distância e presencial, e entre eles e diferentes atores da EAD, tais como os tutores presenciais, tutores à distância e docentes; promovemos constantemente fóruns, aulas abertas e seminários.

Palavras-chave: formação docente; formação estética; corpo sensível.

De onde vim, com quem me encontrei e para onde queremos ir

“Ninguém é um estranho, meu filho, esse mundo todo é seu”

Sri Sarada Devi

Trabalho há mais de dez anos com jovens e adultos a educação do corpo e da mente através de ferramentas advindas do yoga e de outras tradições e estudos, tanto orientais quanto ocidentais. Durante parte desse tempo, e mais intensamente nos últimos anos, venho me perguntando se este trabalho deveria sempre estar circulando nos ambientes informais de ensino, como tradicionalmente ocorre no ocidente, ou se ele teria espaço para ser vivido e pensado com seriedade também nos ambientes de educação formal. Diante dessas e de outras questões me (re)



CAPA



SUMÁRIO

aproximei da academia em 2012 para cursar a graduação em Pedagogia na modalidade a distância, e a medida que me aproximava, mais questões surgiam. Quanto o professor ou professora de qualquer modalidade ou grau de ensino se conhece e se percebe no cotidiano? Quanto ele ou ela conhece seu instrumento corpo, e como interage com ele no dia-a-dia? Desenvolver essa atenção, percepção e cuidado para com esse corpo-casa, do qual nos fala Vianna e Castilho (2002), tão essencial a nossa vida, interfere no contato com o outro e no desenvolvimento da profissão de professor? Como seria uma formação docente que levasse em consideração o corpo também como elemento fundamental da aprendizagem, o aprender com o corpo inteiro do qual nos fala Maturana?

Para Maturana (2001), o conhecimento não é representativo, não está gravado na mente humana, mas é corpóreo - está gravado em nossos corpos, o que inclui outras dimensões que não só a mente racional humana: inclui as sensações corporais e os sentimentos vivenciados (PENA, 2008, p.31).

Minhas questões encontraram refúgio no grupo de pesquisa e extensão FRESTAS, grupo coordenado pela Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes, e composto por alunos bolsistas e voluntários do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de ensino à distância (da qual faço parte), bem como por professoras-pesquisadoras voluntárias que atuam na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O FRESTAS vem se interessando em pensar as facetas da formação estética do professor em formação ou atuante, tendo como um dos focos de pesquisa o desenvolvimento de um corpo sensível, um corpo que se comunica, um corpo disponível para aprender e ensinar. Um corpo que favoreça a construção - ou a desconstrução, no sentido de desfazer os nós que impedem o livre fluxo das relações - de uma disponibilidade para si, para o outro e para processo de aprendizagem, que se afina com o conceito de saber sensível a qual nos apresenta lindamente João Francisco Duarte Jr. (2000, p.14):

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre.

Cheguei ao FRESTAS vinda de um pólo de educação a distância vinculado à UNIRIO através do consórcio CEDERJ. Se a presença do corpo na formação de professores já era uma questão, agora imagina o quanto não temos para perguntar a respeito do corpo na formação de professores na modalidade EAD?! Como trabalhar a sensibilidade desse corpo que muitas vezes não é nem visto, digo fisicamente mesmo, na universidade? Como despertar a percepção para o outro, esse outro que eu só tenho contato (se é que se pode usar esse termo) em raros momentos de ava-



CAPA



SUMÁRIO

393

lições e encontros presenciais obrigatórios valendo pontuação? Não cabe a esse trabalho uma análise a respeito da modalidade de ensino a distância, seus pontos fracos e fortes, mas é interessante pensarmos em como acessar esses corpos, como encontrar esses corpos no espaço e no tempo, ao vivo e a cores? Como desenvolver uma formação que possibilite um corpo sensível na EAD? Novamente encontro em Duarte Jr. (2000) um apoio, ou mais lenha pra minha fogueira de questões, quando ele fala da urgência de uma educação das sensibilidades,

(...) que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

“Que eu me organizando posso desorganizar, que eu desorganizando posso me organizar”¹: des-cobrimo caminhares

“Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer.”

Paulo Leminski

Desafio em punho, nos pusemos a dialogar com nossos pares do projeto Território e Trabalho CEAD/UNIRIO. O projeto, que abrange temas como Língua Portuguesa, Geografia e Formação Estética, possui atualmente três coordenadores, os professores Adriane Ogêda Guedes, Márcio Berbat e Diego Vargas, cada qual atuando em sua linha de pesquisa, unidos por um objetivo maior que é o de levar ativamente o tripé ensino-pesquisa-extensão, pilar da universidade, para a EAD. Definimos pequenos passos para as ações do primeiro semestre deste ano de 2015, a saber: (1) realização das Oficinas de Corpo, Movimento e Artes em dois pólos no interior do estado, Natividade e Saquarema, sendo um encontro em cada pólo com a duração de uma manhã cada; (2) a observação das aulas semanais da disciplina Corpo e Movimento em uma turma da modalidade presencial; (3) a realização de Oficinas de Corpo, Movimento e Artes no XI Fórum Fina Flor² e na V Semana de Educação da UNIRIO³; (4) e a intensificação da divulgação dos eventos supracitados, bem como dos outros eventos afins que acontecem na sede da universidade, aos discentes da modalidade à distância. No presente trabalho me detenho apenas ao item 1.

Optamos por reunir registros dos participantes das oficinas através de fotografias, vídeos, relatos escritos,

1- Chico Science e Nação Zumbi.

2 - Realizado em 16 de maio de 2015 na Escola de Educação da UNIRIO, o XI Fórum Fina Flor teve como temática as “Pedagogias libertárias.. libertadoras... ecológicas... transgressoras”. O evento foi organizado pelo CEDEI (Curso de Especialização e Extensão em Docência em Educação Infantil - UNIRIO), coordenado pelas professoras Adriane Ogêda Guedes e Léa Tiriba, e contou com debates, mostras e oficinas.

3 - A “V Semana de Educação da UNIRIO: Trilhas ou trilhos?” aconteceu de 16 a 22 de maio de 2015 na Escola de Educação, no Centro de Ciências Humanas e Sociais - UNIRIO. O evento contou com simpósios, apresentação de trabalhos, debates, oficinas e apresentações culturais.

manifestações artísticas, como poesias e desenhos, relatos orais gravados em áudio ou filmados. E pensamos em olhar para esse material, bem como para todo o desenvolvimento do projeto, sob a perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998 IN LONGAREZI e SILVA, 2013) e da pesquisa-formação (JOSSO, 2004 IN ALVARADO PRADA, 2012) - olhares e ouvidos atentos e receptivos para as histórias e percursos de cada um dos envolvidos no processo - tendo em vista que todos os participantes são sujeitos dessa construção-experiência formativa. Pensando então numa proposta de autoformação no (e através do) coletivo, onde todos são seres humanos em processos de descoberta, mesmo que alguns estejam sob a denominação de estudante e outros de professor.

Colocando a mão na massa, o carro na estrada, o corpo na roda

“Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar.”

Chico Science e Nação Zumbi

As Oficinas de Corpo, Movimento e Artes (1) nos pólos de Educação a Distância têm como objetivos: proporcionar encontros presenciais que abordem temas relativos à Formação Estética do professor; levar experimentações práticas no campo do sensível aos alunos da modalidade EAD do curso de Pedagogia da Unirio; estimular a reflexão e o compartilhamento a respeito das experiências vividas durante as Oficinas e de como essas experiências contribuem para a formação docente e a prática em sala de aula; e registrar através de fotografias, vídeos, áudio e relatos o desenvolvimento das Oficinas a fim de alimentar as pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelo grupo FRESTAS.

A primeira oficina aconteceu na cidade de Natividade, região norte do estado do Rio de Janeiro, a 357 km de distância da sede da UNIRIO. Para a realização da oficina contamos com o apoio da direção do pólo de Natividade e de alguns tutores presenciais que mobilizaram-se para divulgar a atividade entre os alunos, bem como na preparação de um espaço adequado.

A oficina contou com práticas de sensibilização e percepção de si mesmo e do outro através de elementos da prática de yoga, jogos corporais e dinâmicas em grupo. Todas as atividades foram acompanhadas de músicas selecionadas para cada momento. Mais adiante os participantes foram provocados com frases, textos e imagens dos quais se apropriavam, caso sentissem interesse, como parte de seu acervo de experiências. Em seguida reservamos um espaço-tempo para a reflexão acerca das experiências vividas, inicialmente individualmente e em seguida em pequenos grupos; para culminarmos no grupo grande onde cada pequeno grupo e seus indivíduos expuseram suas observações, inquietações, compartilharam suas imagens e textos escolhidos e colocaram suas questões referentes a experiência daquele dia, do curso como um todo, as questões de sua cidade, família e trabalho.

Tivemos a participação de 25 pessoas, dentre elas alunos e tutores presenciais. Todos estavam bastante disponíveis para a atividade, apesar de se mostrarem surpresos. Várias pessoas comentaram que esperavam mais

2 - Realizado em 16 de maio de 2015 na Escola de Educação da UNIRIO, o XI Fórum Fina Flor teve como temática as “Pedagogias libertárias.. libertadoras... ecológicas... transgressoras”. O evento foi organizado pelo CEDEI (Curso de Especialização e Extensão em Docência em Educação Infantil - UNIRIO), coordenado pelas professoras Adrienne Ogêda Gudes e Léa Tiriba, e contou com debates, mostras e oficinas.

3 - A “V Semana de Educação da UNIRIO: Trilhas ou trilhos?” aconteceu de 16 a 22 de maio de 2015 na Escola de Educação, no Centro de Ciências Humanas e Sociais - UNIRIO. O evento contou com simpósios, apresentação de trabalhos, debates, oficinas e apresentações culturais.



CAPA



SUMÁRIO

uma atividade apenas teórica e que tiveram uma surpresa boa, discorreram sobre a importância de se perceber vivo, de se perceber num corpo e numa mente através das sensações, de perceber o outro, de conhecer seu colega que está sempre por ali mas que nunca tivera tanta proximidade. Nos relatos escritos pudemos ver como o encontro (encontro mesmo, com presença, olhar e toque) com seus pares foi revelador para muitos dos participantes:

“Vivenciamos uma experiência realmente encantadora de motivação, que nos permitiu experimentar o corpo colocando para fora todo estresse e tensão, liberando as emoções de encontro com o outro por meio do olhar, do sentir e compartilhar ideias e sonhos, percebendo no outro o amor!” (texto de um grupo)

“Interação, sonhos, foco, companheirismo, sucesso, respeito, maravilhoso, fé, superação. “Ninguém é tão bom sozinho quanto todos juntos”.” (texto de outro grupo)

Nos surpreendemos com a força do trabalho, com a capacidade de unir os presentes, de deixá-los a vontade para expor suas sensações, inquietações e anseios profundos. Havíamos programado uma explanação teórica ao final das práticas e conversas, com aporte do power point, para falar do embasamento teórico do projeto e os caminhos da pesquisa. Mas os relatos dos participantes nos apontavam na direção de produzir ali mesmo, na conversa, os saberes necessários a compreensão daquelas práticas e caminhos propostos para pensarmos em nós mesmos, no outro e na educação como um todo. Uma participante ratificou nossa impressão com sua recente descoberta: “também aprendemos sentindo!” - disse ela espantada. E agora sorrindo, me dou conta de que o embasamento teórico estava ali o tempo todo, a formação estética acontecendo, “de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr, 2000). Naquele momento nos sentíamos de fato integrados uns com os outros, parceiros, confidentes, sem barreiras e separações.

A segunda visita aconteceu ao pólo de Saquarema, Região dos Lagos, cidade muito conhecida por suas maravilhosas praias e campeonatos de surfe. Tivemos uma adesão menor por conta de concomitância de eventos e outros fatores, mas no geral as atividades aconteceram de maneira semelhante as do primeiro encontro. Dessa vez, além das propostas anteriormente citadas, contamos também com dança em roda acompanhada com música ao vivo. As partilhas e relatos escritos foram muito consistentes, trazendo a tona histórias de vida, questões do dia-a-dia do professor, reflexões sobre a necessidade de vivências que relembrem ao adulto de seu corpo em movimento e de sua potência de vida. Foi unânime a solicitação de mais eventos como esse, de continuidade do projeto e de inserção de atividades semelhantes com os professores dentro do espaço escolar.

Foram vários os relatos comoventes, como o de uma senhora que chorou ao se sentir acolhida pela “turma” que se formou na ocasião. Após as vivências disse que estava novamente “sentindo que era capaz”, e que antes se sentia envergonhada por ter mais idade que os demais colegas e ser constantemente desencorajada pela família a seguir nos estudos. Outra participante, professora da educação básica, trouxe também um relato bastante tocante, que nos aponta para um cotidiano achatador das sensibilidades:

396

“(…) foi muito importante me perceber, me sentir. Sentir que eu não sou só responsabilidades, compromissos, o trabalho do dia-a-dia, o filho, o marido, a casa, a roupa pra lavar. Não sou só

isso! Eu sou eu, eu tenho um corpo, tenho uma mente, né? Eu tenho sensações, tenho células dentro de mim que pulsam, que vivem. (...) Acordou essa sensação gostosa que há muito tempo que eu não sentia, muito tempo mesmo.”

As experiências desses encontros nos deixaram a todos muito animados com a potência desse trabalho de retorno ao primordial; e com primordial queremos (eu e Duarte Jr., 2000) dizer, aquilo o qual nos faz seres humanos: a consciência de si e a consciência do outro. E ainda, é preciso entender que para que seja possível que a Educação (em maiúscula, nome próprio, uma entidade viva mesmo) se manifeste, essas “duas consciências” precisam ser olhadas com cuidado. Negar o outro, não é lógico, pois dessa forma estaria negando a mim mesma. Ou ainda como disse o mestre Paulo Freire (1996) com tão claras palavras:

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não-eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu “eu”.”

E a EAD com isso?

Nesse processo de busca de encontros significativos, de educação das sensibilidades e de experiências formativas que levem em consideração a pessoa completa do discente e do docente, o Ensino à Distância se diferencia, por assim dizer, por estar em condições ainda mais desafiadoras do que as do ensino presencial. Não é que os encontros de corpo presente sejam suficientes para o desenvolvimento da formação sensível; sabemos por inúmeros exemplos do nosso dia-a-dia que não. Mas se com a possibilidade do encontro olho no olho os desafios já são grandes, sem o encontro podemos imaginar que se torne ainda mais complexo gerar trocas, conexões, parcerias, comunhão. Então, os relatos impressionados e vibrantes dos participantes das oficinas são um chamado a mais investimento em ações como essas, humanizadoras, amorosas, acolhedoras e despertadoras das reflexões sobre o ser inteiro que todos (ou quase todos) têm lembranças de ter sido um dia, quando criança.

Estamos agora, com o grupo de pesquisa e extensão FRESTAS e demais parceiros do projeto Território e Trabalho CEAD/UNIRIO, em processo de construção de um curso de extensão que seja oferecido em alguns pólos de EAD que ofereçam Pedagogia pela UNIRIO, e ansiamos poder realizá-lo ainda neste segundo semestre de 2015. A ideia é continuar, aprofundar e expandir o trabalho que vem sendo feito nessas oficinas e fomentar grupos de estudos nos pólos de ensino à distância, mobilizando alunos e tutores presenciais nos locais e manter a comunicação e troca constante entre os atores da universidade, seja na modalidade presencial, seja na modalidade à distância. Afinal, entendemos que somos uma só universidade, um só corpo desejoso de saber, de viver, de aprender e de ensinar:

“Deste modo, o que nos interessa é a vida, com sua múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimentamos por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro”.” (DUARTE JR, 2000)



CAPA



SUMÁRIO

397

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Eduardo. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. In ANPED Sul Seminário de pesquisa em educação da região sul, IX, 2012, Florianópolis.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. A montanha e o vídeo-game: escritos sobre a educação. São Paulo: Papyrus, 2010.

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

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. In: O Corpo na escola. Salto para o Futuro. MEC, 2008.

LONGAREZI, Andrea Maturano e SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: Um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. Percebendo corpo. In: GARCIA, Regina Leite (orgs.). O corpo que fala dentro e fora da escola. RJ: DP&A, 2002.

VIVEKANANDA, Swami. Quatro yogas de auto-reailização. Tradução: Nair Lacerda. São Paulo: Pensamento, sem data.

Diga-nos o que sente: ampliar o olhar a partir de perguntas que a escola não faz

Elisabete Cardieri
ecardieri.unesp@gmail.com
Docente – UNESP/Botucatu

Ana Carolina da Silva Barreto
a.carolinabarreto@gmail.com
Graduanda – UNESP/Botucatu

Resumo: O processo educativo se realiza a partir de relações interpessoais que integram as múltiplas dimensões da experiência humana (afetivo-emocional, intelectual, relacional, cultural, histórica, etc). No contexto escolar, muitas vezes, há uma ênfase para as dimensões racional e intelectual e minimizam-se experiências afetivo-emocionais que sustentam as vivências cotidianas e histórias de vida que cada um tece no processo de aprender e ensinar. O Projeto que desenvolvemos na Escola Estadual “Prof. Francisco Guedelha”, localizada no município de Botucatu, tem como objetivo oportunizar momentos de partilha que favoreçam a reflexão sobre vivências humanas e a percepção da dimensão de singularidade que caracteriza cada um de nós. Dentre as ações realizadas, para esse trabalho, destacamos dados e reflexões sobre duas perguntas propostas aos alunos, numa atividade realizada no início deste ano letivo, que indagavam sobre experiências afetivas: “A frase que eu mais gosto de ouvir é...” e “Eu fico triste quando...”. Os resultados enfatizam as expressões de acolhimento, carinho e aceitação, e, por outro lado, destacam o incômodo das situações relacionadas com brigas, xingamentos e desprezo vivenciadas no cotidiano. A atividade realizada e os dados coletados foram apresentados à equipe gestora e aos professores da escola possibilitando um olhar diferenciado sobre os alunos e sobre cada turma, em particular. As reflexões suscitadas contribuíram para ampliar o nosso olhar sobre a comunidade escolar e estão direcionando o desenvolvimento de atividades, dinâmicas e outras ações que favoreçam a percepção de que a partilha das concepções que cada um traz amplia o olhar sobre si e sobre o outro em sua diferença, e nos convida a buscarmos vivências efetivas de acolhimento e reconhecimento (MATURANA, 1997, 2003), fundadas na prática do diálogo e da escuta (FREIRE, 1968, 1997), bem como a superação de situações banais que geram mal estar e gestos de agressividade e desrespeito.

Palavras-chave: práticas educativas; escuta; relações escolares; educação sensível.

Introdução... Iniciando essa conversa

Quando acompanhamos situações vivenciadas no cotidiano escolar, um olhar mais atento nos revela inúmeros aspectos sobre a complexidade da vida humana: relações, gestos, palavras, atuações sustentados por pessoas, cada uma com suas percepções e seus desejos, sonhos, decepções, expectativas. O ritmo ao qual estamos submetidos impõe-nos tempos, espaços, obrigações, modos de ser e conviver, e não indagamos sobre o



CAPA



SUMÁRIO

399

que é essencial na vida, nas relações, na escola, no processo de ensinar e aprender, no processo de aprender a ser. Muitas vezes nos esquecemos de dimensões essencialmente humanas, que se fazem presentes, mas são minimizadas ou não valorizadas: o afeto, o reconhecimento, a diferença que nos caracteriza, a história de cada um... aspectos essenciais que se misturam aos conteúdos de matemática e português, às tarefas e avaliações, ao sinal, aos encontros e desencontros na escola.

Neste trabalho, trazemos algumas reflexões suscitadas a partir da inserção em uma escola pública, através de ações de um Projeto de Extensão, que tem como objetivo desenvolver reflexões e dinâmicas dessas temáticas no cotidiano escolar. Desde 2012, desenvolvemos o Projeto em parceria com a Escola Estadual “Prof. Francisco Guedelha”, localizada no município de Botucatu e, neste ano de 2015, propusemos uma ação, em parceria com o grupo de bolsistas PIBID, coletando informações sobre as vivências mais significativas dos alunos. Considerando as atividades já desenvolvidas em anos anteriores, sugerimos a inclusão de duas perguntas num questionário que foi respondido por cada estudante: “A frase que eu mais gosto de ouvir é...” e “Eu fico triste quando...”. O objetivo desse texto é refletir sobre as respostas apresentadas a essas questões, e compreender a importância de um olhar diferenciado às dimensões do afeto, da sensibilidade e o reconhecimento de experiências fundantes que sustentam a vivência dos adolescentes, jovens e de cada um nós... e que nem sempre são valorizadas no contexto escolar. Parece que nos esquecemos que somos gente que convive para sobreviver.

A escola, as relações, as pessoas e os afetos

A afirmação de que o “processo educativo se realiza a partir de relações interpessoais” é óbvia, mas parece ser cada vez mais necessário lembrar. Ser de relações... essa é uma das dimensões mais essenciais da nossa vida. A existência humana se realiza a partir do encontro com os outros, através da convivência, dos afetos, da linguagem, dos gestos e atos que constituem um universo simbólico que nos faz ir além da “mera” condição natural.

Em qualquer situação cotidiana, podemos constatar a riqueza que se manifesta nas expressões e artefatos da cultura (e das diversas culturas!): modos de ser e conviver, costumes, alimentação, manifestações artísticas e também as tecnologias em sua diversidade e sofisticação, entre outros fatos e fatores. Em cada um desses aspectos, podemos encontrar as marcas de “algo” que foi ensinado e aprendido: as palavras que utilizamos, os sentidos atribuídos, o manuseio de objetos e instrumentos, as histórias que ouvimos, a comida que aprendemos a saborear e a preparar... e também as letras, os cálculos, os mapas, os símbolos que expressam elementos naturais e culturais... É... esse universo simbólico inventado por homens e mulheres revela a necessidade dos processos educativos, das vivências sociais, da partilha e da aprendizagem dos saberes constituídos e constituintes. Como nos recorda Freire (2003, p. 27)

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras

palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Aprendemos e ensinamos de inúmeras formas, através dos múltiplos canais de nosso organismo sofisticado que capta o que nos envolve, a partir das diversas situações vivenciadas em família, na comunidade, nas instituições e, entre elas, a escola. Tudo o que somos, com nossa história, nossas percepções e concepções, nossas emoções e afetos, se presentifica no encontro com o outro/outros com quem convivemos e vamos decifrando e compreendendo o mundo. E nessa trama, cada um de nós se constitui como eu diante de um outro, partilhando aspectos comuns, reconhecendo similaridades e diversidades, e também diferenças sutis que revelam marcas de um trajeto próprio, com contornos delicados tecidos singularmente através de uma existência que é única e irrepetível, e marca cada um em sua diferença e identidade. Ao mesmo tempo, é inegável constatar que essa identidade só se configura a partir das relações face-a-face, desde as mais primárias até as compartilhadas nos diversos grupos e comunidades por onde circulamos. Nelas aprendemos sobre os afetos, sobre as emoções, podemos reconhecer as nossas escolhas, o que gostamos e não gostamos, vamos identificando situações e vivências que valorizamos, outras com as quais não nos alegramos... e vamos tecendo o que somos, num processo autopoietico, como nomeiam Maturana e Varela (2010), de ser e conhecer.

Quando olhamos para os processos educativos formais (em especial, a escola), é certo que lá também vivenciamos as mesmas experiências relacionais de encontros com os outros: educadores e educandos; educandos entre si; educadores entre si; equipe gestora e docentes, equipe gestora e educandos... equipe gestora e docentes com os pais e a comunidade... ou seja, relações entre adultos e crianças, adolescentes e jovens, encontros e desencontros revelando potencialidades e limites inerentes à convivência humana, mas também constituem-se palco “ao vivo e a cores” de tramas e dramas que cada sujeito leva para cada encontro.

Mesmo sendo inegável esse caráter fundante das relações interpessoais que sustentam o cotidiano escolar, a organização da instituição “escola” (com seus atores e dirigentes) também revela escolhas, processos, opções para priorizar sua tarefa formativa. E o que constatamos desde a sua criação, é a ênfase a uma dimensão do processo de formação, minimizando outras também essenciais para contribuir com a inserção cada vez mais significativa dos educandos no dinamismo do universo cultural. É a prevalência da racionalidade fazendo esvaecer, como supérfluas, outras dimensões humanas: afetiva, emocional, artística, espiritual, lúdica etc.

A Modernidade estabeleceu a racionalidade (pensar claro e distinto) e experimentação (observação e controle) como princípios para um conhecimento seguro e universal, e até hoje eles se mantêm absolutos, apesar das crises, dos limites e reviravoltas suscitadas no interior da própria produção científica. A escola se configurou nesse contexto, ‘resistiu’ às crises e reviravoltas que a ciência enfrentou, e ainda hoje se mantém fiel valorizando sobremaneira a perspectiva do conhecimento formal, da racionalidade, do cálculo. Certamente, o acesso sério e consistente ao saber científico e culturalmente constituído é fundamental para todos os educandos, no entanto, os processos escolares permanecem atrelados a procedimentos que pouco favorecem a curiosidade, a participação ativa, a alegria, o envolvimento significativo nos processos de aprender e ensinar, que se realizam nos encontros entre educandos e educadores, encontros entre sujeitos.

Nesse contexto, podemos constatar que nas práticas educativas nem sempre importa saber o nome dos



CAPA



SUMÁRIO

401

estudantes (“é mais fácil é chamar pelo número”); saber do que elas gostam (“não é preciso perder tempo com isso”); como vivem (“a escola não pode fazer nada, a não ser ensinar”); o que fazem (“não importa o que façam, é preciso que ‘aprendam’ a fazer o que é importante: estudar, decorar, repetir, respeitar...”), que perguntas trazem (“elas aprenderão a dar respostas”, aliás, respostas certas para perguntas que nunca fizeram). É claro que nessa reflexão há inúmeros pontos que mereceriam uma longa conversa... há pressupostos, há preconceitos, há conceitos que necessitam ser explicitados, apresentados, discutidos, mas parece que a escola também não tem tempo para isso... Estão todos aflitos com os programas a serem cumpridos... e nessa correria... muitas riquezas da vida passam despercebidas, ignoradas, invisíveis. O que perdemos com isso? O que se perde no processo de formação? Buscar caminhos e alternativas que incluam e enfatizem outras dimensões pode contribuir para o reconhecimento da importância dos gestos de afeto, atenção, acolhimento que revelem as transformações que um olhar diferente ao outro e a si, às coisas e fenômenos.

A partir de propostas de um Projeto de extensão, desenvolvido na Escola Estadual “Prof. Francisco Guedelha”, desde 2012, buscamos desenvolver reflexões e ações que favoreçam a inclusão de temas e atividades que valorizem o diálogo e a percepção de si e dos outros, de modo a suscitar vivências de reconhecimento do outro, do acolhimento e respeito à diferença. Neste trabalho apresentamos alguns dados coletados a partir de uma atividade realizada no início do período letivo, no primeiro contato realizado entre os bolsistas do PIBID e do Projeto de Extensão com os alunos da Escola.

Alguns passos percorridos pelo caminho

A Escola Estadual “Prof. Francisco Guedelha”, está localizada num bairro periférico do município de Botucatu-SP, atende crianças e jovens oriundos de oito bairros constituídos por famílias de baixa renda que enfrentam inúmeras dificuldades em razão das precárias condições socioeconômicas e de infraestrutura. Neste ano de 2015, a Escola tem uma média de 340 alunos matriculados nos anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que estudam nos períodos da tarde e noite. O período da manhã, há atendimento aos alunos de 1º ao 5º ano, sob responsabilidade da Prefeitura local.

O Projeto que desenvolvemos tem como objetivo oportunizar momentos de partilha que favoreçam a reflexão sobre vivências humanas, em especial, o diálogo, e a percepção da dimensão de singularidade que caracteriza cada um de nós. Dentre as atividades propostas, algumas são individuais, outras em duplas ou grupos, sempre buscando promover um espaço/tempo de acolhimento a si mesmo e ao outro.

No início deste ano letivo, em parceria com os bolsistas do PIBID que atuam nesta escola, optamos por desenvolver uma dinâmica que possibilitasse a apresentação mútua entre bolsistas e alunos. Incluímos nessa dinâmica a proposta de um questionário composto por 18 questões (objetivas e abertas) para coletar informações e conhecer melhor as vivências cotidianas daqueles adolescentes e jovens. Responderam ao questionário 195 alunos, com idade entre 11 a 17 anos, matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e que estudam no período da tarde.

Para esse trabalho, destacamos dados e reflexões sobre duas perguntas propostas na enquete que indaga-

vam sobre sentimentos e experiências afetivas: “A frase que eu mais gosto de ouvir é...” e “Eu fico triste quando...”. As outras questões solicitavam informações sobre: a comida que prefere, o filme e o livro preferidos, estilo de música que mais gosta, o que faz no tempo livre, o programa de tv que prefere assistir, e também sobre o acesso à internet. Uma questão que merece uma atenção particular trouxe dados interessantes sobre a configuração de convívio familiar que caracteriza aquela comunidade escolar e indagou: quantas pessoas moram na sua casa? As respostas indicaram que 61% das famílias são compostas por cinco ou mais pessoas, sendo que 35% tem mais do que cinco moradores na mesma casa e 26% cinco pessoas. Esse dado foi bastante discutido em nosso grupo, pois parece indicar um estilo de convivência diverso do que prevalece em nossa sociedade, ou seja, a constituição de famílias menores. Durante várias atividades realizadas, muitas vezes ouvimos relatos muito interessantes de alunos que tem vários irmãos falando sobre: o cuidado, a colaboração, a ajuda nas tarefas domésticas, sempre comentadas como algo que faz parte da vida em família.

As respostas e possibilidade de um novo olhar

Antes de apresentarmos os dados, é interessante contextualizar por que tais questões foram propostas. Nas atividades que desenvolvemos em anos anteriores, sempre iniciamos com várias conversas com a equipe gestora e com os professores, participamos de reuniões na escola em busca de temas e questões que seriam desenvolvidas com os alunos considerando as especificidades de cada turma e ano escolar. Em 2015, com a proposta de realizar a pesquisa, sugerimos as duas perguntas, pois se inserem no âmbito de temas relativos ao reconhecimento de aspectos mais sutis (e intensos) da vida humana e que, no entanto, a escola não considera relevantes. Olhar com atenção, estar atento aos gestos de alguém identificando vivências de alegria e/ou de tristeza, observar os efeitos que as vivências cotidianas suscitam (alegria, tristeza, frustração, angústia), cada uma dessas ações pode contribuir para a percepção e o reconhecimento do outro em sua singularidade, para suscitar um espaço de acolhimento do outro e de si mesmo como legítimos. Maturana, biólogo chileno, destaca a dimensão fundante das vivências de aceitação e reconhecimento, articulando-as ao amor: “O central da convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.” (Maturana, s/d)

Os dados que coletamos ressaltam esse desejo pelo reconhecimento, pelo afeto, pelo acolhimento... e nos fazem pensar sobre nossas relações na escola, com os alunos, com ‘alguns’ alunos, com ‘alguns’ colegas...

Vamos então aos dados coletados como respostas. Como as duas perguntas foram abertas, transcrevemos todas as respostas e organizamos por afinidade para, posteriormente, categorizá-las. Com esse procedimento, conseguimos apresentar os dados a partir de tabelas e gráficos com os dados gerais e também por classe, que foram discutidos com os bolsistas, com a equipe gestora e os professores da escola. Neste trabalho, apresentaremos os dados gerais. Para a pergunta: Qual é a frase que você mais gosta de ouvir? a resposta Eu te amo foi a mais frequente. Logo a seguir destacamos frases que expressam reconhecimento e afeto: “Como você está linda/o”, “Você é importante para mim”, seguidas por frases de efeito: Nunca desista de seus sonhos” e de passagens bíblicas. Apresentamos abaixo duas tabelas com os resultados (frequência e percentual):



CAPA



SUMÁRIO

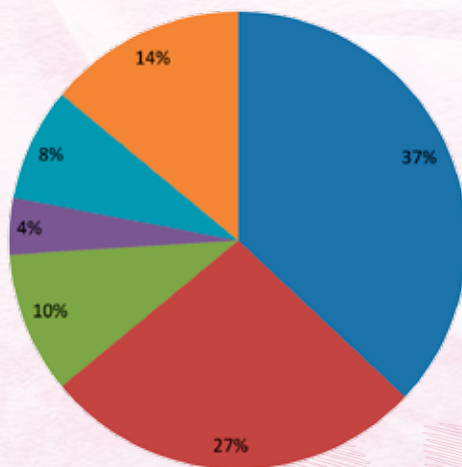
Tabela 1: Dados brutos para a pergunta Qual é a frase que você mais gosta de ouvir

respostas	freq	%
Eu te amo	44	23
Reconhecimento	27	14
Frases de efeito	27	14
Passagens Religiosas	26	13
Palavras marcantes	15	7
Expressões gentis	7	3

respostas	freq	%
Momentos	3	2
Afeto “filha, vem jantar”	3	2
Outros /incompreensível	6	3
Não sabe	10	5
Não respondeu	27	14
total	195	100

Gráfico 1: Percentual Frase que mais gosta

Para a preparação do gráfico, organizamos da seguinte forma e indicamos o percentual:



E para ilustrar, apresentamos algumas das frases mais apresentadas:

Tabela 2: Dados e percentual: frase que mais gosta

Eu te amo Reconhecimento	Eu te amo // Como você está lindo/a! Você é importante pra mim! Você está indo bem na escola!!
Frases “efeito” Passagens religiosas	Não desista de seus sonhos Existem dias escuros também O Senhor é meu Pastor
Palavras marcantes Gestos gentis	Humildade // amor // família Bom dia // obrigada // boa noite
Momentos especiais	Formatura / estar em família

A leitura desses dados contribuiu para refletirmos sobre a dimensão relacional que implica reconhecermos a importância do acolhimento e do reconhecimento do outro, e mais ainda quando esse encontro suscita expressões de afeto e podem ser expressas em palavras. Como isso faz bem a todos nós!! No entanto, na escola, nem sempre são manifestados. Um olhar que manifesta bem querer, respeito, compreensão, transforma o olhar do outro, o acolhe e favorece também uma percepção de bem querer, de autoestima. Num tempo de tantas transformações, questionamentos e crises, como é a adolescência, entendemos que os dados coletados nos ajudam a refletir sobre ações cotidianas que poderemos assumir e que favoreçam a expressão do afeto.

Quando observamos os dados relativos a questão “Eu fico triste quando...” é possível reconhecer que as respostas confirmam o valor das relações positivas, acolhedoras e de amizade. Segundo os alunos, eles ficam tristes quando ocorrem brigas e impasses, quando são xingados e quando ocorre briga em família.

Organizamos as respostas por afinidade e categorizamos da seguinte forma:

Tabela 3: Dados percentuais de respostas para a pergunta Eu fico triste quando...

Respostas	%	Categorias	%
Briga ou impasses	21	Brigas e desprezo	27
Desprezo / sente só	6		
Mãe briga ou sofre	12	Relações parentais abaladas	19,5
Recebe bronca / apanha	3,5		
Pai bebe	4		
Palavras: xingar e falam mal	17	Palavras machucam	19
Mentiras	xxx		2

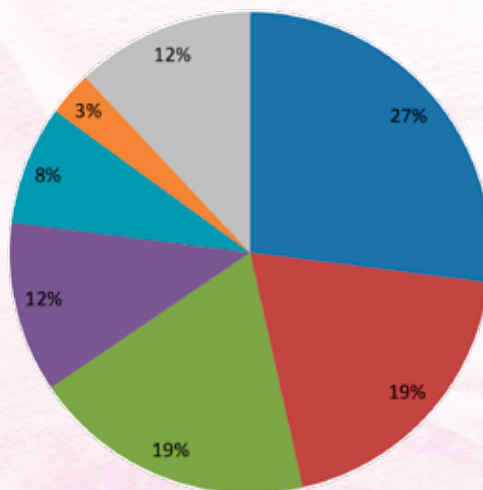


Não brinca / sem internet	8	Não consegue o que queria // frustração	11,5
Não consegue algo	1,5		
Outros (acordar cedo/mudar de casa)	2		
Lembrança/perde alguém	6	Vê alguém triste ou sente tristeza	8
Vê pessoas tristes	2		
Atividades na Escola	3	Vai pra escola	3
Não respondeu	12	Não respondeu	12

Apresentamos a seguir a tabela síntese e o gráfico:

Tabela 4 e gráfico 2: Respostas por categorias e percentual: Eu fico triste quando..

Eu fico triste quando...	%
Brigas e desprezo	27
Tensão na relação com os pais	19,5
Palavras machucam: xingar/mentir	19
Tem uma frustração	11,5
Vê alguém triste ou sente tristeza	8
Vai pra escola	3
Não respondeu	12



Na apreciação desses dados, muitas outras articulações podem ser realizadas e encontraremos ênfases diferentes: se somarmos as situações de “brigas” com as “palavras que machucam” destaca-se ainda mais a importância de relações mais acolhedoras e respeitosas, menos hostis e agressivas.

Esses dados e os conteúdos expressos em cada turma foram apresentados à equipe gestora e serão o foco das ações do projeto de extensão neste segundo semestre, através de dinâmicas ou de rodas de conversa que favoreçam a reflexão sobre o que eles mesmos expressaram. Também entre os docentes, juntamente com a equipe gestora, as reflexões serão aprofundadas e discutidas em busca de práticas que contribuam para promover vivências diferenciadas.

Efeitos de um olhar transformado

Os resultados enfatizam as expressões de acolhimento, carinho e aceitação, e, por outro lado, destacam o incômodo das situações relacionadas com brigas, xingamentos e desprezo vivenciadas no cotidiano. É interessante... e também muito óbvio... talvez por isso não levamos muito em conta... Todos sabemos da alegria de estarmos numa convivência respeitosa, acolhedora, em que as diferenças são reconhecidas e não são motivos para gestos de indiferença e desprezo. No entanto... nem sempre nos esforçamos para vivenciar efetivamente essa experiência em nossas relações. É certo que podemos apontar inúmeros fatores para essa resistência: psicológicos, culturais, inconscientes, geracionais... mas também podemos nos dispor e propor ações e gestos que nos convidem a um olhar distinto diante de cada pessoa e das relações que constituímos.

Os dados também foram objeto de discussão entre os bolsistas (PIBID e do Projeto de Extensão) e suscitaram várias reflexões que contribuíram para ampliar o olhar sobre a comunidade escolar. Nessas reflexões partilhadas, pudemos destacar a importância dessa ação inicial como a abertura para um olhar diferenciado que, ao mesmo tempo, possibilitou a expressão de cada aluno (dimensão individual) e a organização dos dados para compreender uma turma (dimensão coletiva) ou grupo de alunos. Nesse sentido, colhemos dados que nos permitiram delinear um perfil cultural dos alunos, a partir de alguns indicativos, mas a abertura para olhar, escutar e buscar compreender o outro deve ser um exercício cotidiano, considerando a singularidade de cada um e o que traz para cada encontro: a história, as percepções, os conceitos e pré-conceitos, os valores, as experiências mais intensas que o outro desconhece, e também os sentidos e significados constituídos no percurso de vida e as tramas (e dramas) tecidos nesse trajeto.

Entendemos então o valor de cada encontro, da percepção do outro e, em especial, a importância da partilha das concepções que cada um traz e que ampliam o olhar sobre si e sobre o outro em sua diferença, nos convidando a buscarmos vivências efetivas de aceitação e acolhimento (MATURANA, 2002, 2010), fundadas na prática do diálogo e da escuta (FREIRE, 1968, 2003), bem como a superação de situações banais que geram mal estar e gestos de agressividade e desrespeito.

In-concluindo

As reflexões suscitadas a partir do desenvolvimento da atividade e da coleta de dados contribuíram efetivamente para promover em cada um de nós (bolsistas e professores) a percepção sobre a importância de buscarmos



caminhos para compreendermos o que os adolescentes e jovens trazem quando chegam à escola: suas vivências mais cotidianas, seus gostos, suas preferências e atividades, e também o que sentem e o que valorizam nas relações.

Em nossas conversas, quando trabalhávamos os dados, ouvíamos sempre a expressão: “Olha só isso!!” (sobre as frases escritas) ou “Que interessante!” (sobre acesso da maioria à internet através do celular) ou “nós precisamos fazer algo!” (ao constatarmos a fragilidade no hábito de leitura) e ponderamos que eram manifestações suscitadas pela possibilidade de um olhar mais próximo, diferente e atento a um cada um que respondeu a enquete. Olhar para cada um – a partir das respostas – transformou o nosso olhar, possibilitou uma abertura a um universo distinto, reconhecendo suas características, riquezas e limites. Ao mesmo tempo, nesse processo reflexivo, várias perguntas foram surgindo: Que olhares predominam na escola? É o do acolhimento à diferença ou da homogeneização? Que olhares predominam em nossas vivências cotidianas? O que priorizamos no encontro com o outro? Em que medida deixamos que o olhar do outro amplie nossas percepções sobre a realidade? Nosso olhar contribui para transformar o olhar do outro? E tantas outras questões que nos intrigam e inquietam... e assim queremos que continuem nos motivando a buscar novas respostas.

O encontro com o outro, com o olhar que o outro nos apresenta, sempre pode ser um momento de ampliação de perspectivas, de reflexões e compreensão sobre a complexidade que somos e vivemos. Nesse movimento, um primeiro passo possivelmente seja o reconhecimento do caráter singular que nos constitui em nossa diferença, em nosso percurso de vida, em nossas ações e emoções... e o reconhecimento de que o outro traz também seu percurso próprio, singular, irrepetível... e assim cada encontro será tecido por transformações... olhares que se tecem, que transformam e se transformam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Escolas inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO - Ministério da Educação, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. O que é educar. (s/d). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>. Acesso em 27.ago.2010.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. Formação humana e Capacitação. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Palas Athena Editora, 8ª ed., 2010.

Parceria na sala de aula: possibilidade de formação inicial e continuada de professores

Pamela Aparecida Cassão
cassaopa@gmail.com

UNESP – Rio Claro

Resumo: Sou docente em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro/SP, responsável por uma turma de 5º ano. Desde 2014 recebo em minha sala, semanalmente, uma discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP/Rio Claro, bolsista vinculada ao Programa do Núcleo de Ensino da UNESP (Prograd). Ao longo desse período temos desenvolvido um trabalho coletivo que tem como objetivo incentivar a prática da leitura através de obras da literatura infanto-juvenil. A nossa parceria nos permitiu refletir acerca de nossas práticas, nossas posturas junto aos alunos, do conhecimento produzido no espaço escolar e, principalmente, sobre a nossa própria constituição enquanto professoras. Essa experiência compartilhada me estimulou a desenvolver uma pesquisa qualitativa (em andamento), por meio da perspectiva da investigação narrativa de experiências do vivido, que objetiva compreender o sentido do trabalho docente desenvolvido a partir de uma parceria entre uma professora em exercício e uma futura professora. Os dados serão produzidos a partir do meu diário de bordo; o diário de bordo da futura professora; o meu caderno de pesquisadora; os relatórios semanais da futura professora; nosso caderno de diálogos (no qual escrevemos sobre as experiências compartilhadas em sala de aula) e as escritas dos alunos, e analisados a partir do paradigma indiciário. Considero que esta pesquisa poderá contribuir com a possibilidade de repensar a dimensão do trabalho coletivo nos processos de formação inicial e continuada de professores e também a escola como um dos espaços disponíveis para essa formação.

Palavras-chave: formação; parceria; trabalho coletivo; universidade; escola.

Introdução

O presente trabalho deriva de uma pesquisa a nível de doutorado (em andamento), que conta com financiamento da CAPES, cujo objetivo é compreender o sentido do trabalho docente desenvolvido a partir de uma parceria entre uma professora em exercício e uma futura professora. Sou docente em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro/SP responsável por uma turma de 5º ano. A vontade de estudar a temática revelou-se a partir da parceira estabelecida em 2014, na qual recebo em minha sala, semanalmente, uma discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP/Rio Claro), bolsista vinculada ao Programa do Núcleo de Ensino da UNESP (Prograd).

O Programa do Núcleo de Ensino da UNESP/Prograd tem como objetivo trabalhar com os cursos de graduação, desenvolvendo práticas educacionais nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a fim de possibilitar uma série de melhorias, dentre as quais se destacam: estimular a competência dos docentes, em suas



CAPA



SUMÁRIO

tarefas como futuros educadores; constituir parcerias com escolas estaduais e municipais, dispostas a transformar a dinâmica da Educação; intensificar, ampliar e manter o trabalho coletivo, possibilitando estudos teóricos e práticos, em diversas especialidades expressivas para a Educação.

Ao receber uma discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, firmamos o compromisso de desenvolver um trabalho coletivo que teve como objetivo incentivar a prática da leitura através de obras da literatura infanto-juvenil. Focamos em estratégias para estimular o gosto pela prática da leitura com minha turma, composta por alunos de 5º ano de Ensino Fundamental que não demonstravam interesse pelo hábito de ler. Constituímos rodas de leituras semanais, sempre seguidas de conversa sobre os assuntos tratados nos livros, com atividades de registro das experiências, tanto grupais como individuais. Disponibilizamos também um tempo da aula para a leitura individual de exemplares disponibilizados pela escola. Propomos aos alunos a produção de um diário pessoal no qual eles registrariam os assuntos relacionados ao seu cotidiano e questões relacionadas com as leituras realizadas em sala de aula.

A discente que aceitou o convite de estar semanalmente em minha sala de aula, bolsista do Núcleo de Ensino - UNESP/Prograd, participa de um projeto de extensão da UNESP/Rio Claro intitulado “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh. Em encontros semanais, os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP/Rio Claro dialogam sobre suas experiências vivenciadas no ambiente escolar com o intuito de refletir, pesquisar, registrar e estruturar suas vivências pedagógicas no cotidiano escolar, configurando-se em um espaço formativo e de trocas de experiências. Para além, neste grupo, os futuros professores discutem a importância da realização de um trabalho de parceria entre professores em exercício e futuros professores na constituição das práticas escolares.

Ao experimentar a realização de um trabalho de parceria com uma futura professora, a partir do lugar de professora da sala, me senti provocada a refletir sobre quais seriam as contribuições que uma futura professora poderia trazer para a minha formação enquanto professora em exercício? E por considerar que esta não é uma via de mão única, quais seriam as contribuições que, do meu lugar de professora em exercício, poderia agregar a formação desta futura professora? Sendo assim, qual o sentido do trabalho docente desenvolvido a partir de uma parceria entre uma professora em exercício e uma futura professora?

Considero que a proposta de inserção desta futura professora na escola, desde os seus primeiros anos de formação inicial, realizando um trabalho semanal de parceria com uma professora em exercício traz outras possibilidades formativas (CHALUH, 2009). Além disso, por ter características diferentes da proposta dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura (FAZENDA, 1991; PICONEZ, 1991; SARTI, 2009; VEZUB, 2002), a dimensão formativa, neste caso específico, ganha novas perspectivas no tocante a constituição tanto destes futuros professores, quanto dos professores em exercício, legitimando os saberes de ambos em uma relação baseada na dialogia e na ação coletiva dentro do fazer cotidiano da escola.

Observar o potencial que este trabalho de parceria, que nasce e acontece dentro do espaço escolar, me instigou a pesquisar a dimensão formativa legitimada na relação entre professora em exercício e futura professora, para assim elencar outras possibilidades de formação inicial e continuada de professores.

Para isso, desenvolvo uma pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2001), por meio da perspectiva da investigação narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI, 2015). Como material de pesquisa serão produzidos: o meu diário de bordo de professora em exercício; o diário de bordo da futura professora; o meu caderno de pesquisadora; relatórios semanais da futura professora (caráter reflexivo); caderno de diálogos entre mim e a futura professora; eventuais escritas

e registros dos alunos. Para a análise dos dados utilizei o método do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

A inserção dos futuros professores no ambiente escolar

Existem hoje algumas “portas” de inserção de futuros professores, em sua maioria discentes dos cursos de Licenciatura, no ambiente escolar. No presente trabalho faço referência a duas delas: os estágios curriculares e a inserção através de parcerias entre universidade e escola por via dos projetos de extensão universitária. Em 2010, debrucei-me sobre os estudos da importância dos estágios docentes para a minha constituição como futura professora (CASSÃO, 2010), analisando a minha inserção no contexto escolar, as modalidades de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, bem como as contribuições que a vivência dos estágios trouxeram para a minha formação docente.

Neste período realizei um levantamento de estudos importantes na área da formação inicial e continuada de professores (FAZENDA, 1991; PICONEZ, 1991; SARTI, 2009; VEZUB, 2002) nos quais o tema da inserção do aluno de licenciatura no cotidiano escolar é objeto de estudo.

Fazenda (1991), ao analisar o papel dos estágios curriculares dos cursos de formação de professores, suscita a questão da estrutura curricular dos mesmos, que inserem os futuros professores no cotidiano escolar, no terceiro e no quarto ano de curso, contribuindo assim para a fragmentação dos saberes da teoria e da prática. Para a autora, “pensar o estágio como pesquisa [...] de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador” (FAZENDA, 1991, p.61, grifo da autora).

Na mesma linha, Piconez (1991) traz uma importante reflexão sobre a disposição dos estágios supervisionados dentro da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura. Na década de 90, os estágios eram realizados, em sua grande maioria, ao final dos cursos de formação docente. Por isso, a autora afirma que “o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (p. 17).

Contribuindo para a ampliação dos estudos que tratam da temática da inserção dos futuros professores no contexto da escola, em estudos mais recentes, Sarti (2009) realizou uma pesquisa no ano de 2006 com professores da Rede Municipal de Rio Claro/SP e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP da mesma cidade. No estudo, a autora apresenta como proposta que “futuros professores e professores em exercício atuem como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades docentes” (SARTI, 2009, p. 133). A referida autora, ao analisar os depoimentos dos participantes de sua pesquisa, afirma que parcerias vivenciadas por estagiárias e professoras são possibilidades formativas no exercício do magistério (SARTI, 2009).

Sobre os estudos explicitados é possível observar que os estágios curriculares dos cursos de Licenciatura estão sendo reavaliados e reestruturados a fim de se tornarem espaço de formação para os futuros professores que se inserem no ambiente escolar e não apenas como cumprimento de uma determinada carga horária para a conclusão do curso. Mas, por estarem vinculados à grade do curso, por terem uma carga horária específica, e por estarem na maioria das vezes divididos por modalidades (observação e regência), os estágios curriculares acabam perdendo sua dimensão formativa pautada na realização de um trabalho contínuo e coletivo com e na escola.

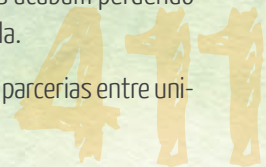
Outras formas de inserção dos futuros professores no ambiente escolar se fazem através de parcerias entre uni-



CAPA



SUMÁRIO



versidades e escolas através dos projetos de extensão universitária. Anteriormente, explicitarei o Programa do Núcleo de Ensino da UNESP/Prograd, seus objetivos e especificidades, o qual possibilitou a inserção de uma futura professora em minha sala de aula, desde 2014. Além deste, destaco o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, iniciativa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de Licenciatura. Objetiva antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública de Ensino. Dessa forma, o PIBID articula Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, já citado anteriormente, do qual participa a bolsista que recebo em minha sala de aula, também conta com bolsistas do PIBID que, assim como no caso de minha parceira, participam semanalmente do projeto de extensão, e estão inseridos na escola para acompanhar e contribuir com o trabalho pedagógico de uma professora durante um ano letivo, instituindo uma parceria e constituindo, através desta relação, possibilidades de formação tanto para os bolsistas, quanto para as professoras em exercício.

Em meio aos trabalhos levantados para esse estudo, Chalu et al (2013) relatam a experiência de futuros professores compartilhando saberes e sentidos com professoras em exercício através da escrita de cartas. Na dinâmica proposta pelos autores, professoras em exercício e bolsistas tinham a tarefa de trocarem cartas uns com os outros como forma de refletirem sobre suas parcerias em sala de aula. Em “Das cartas respostas”, no qual as professoras explicitam quão significativo foi a presença dos futuros professores em suas salas de aula, é possível perceber o sentido formativo dessa parceria para ambos. Segundo os autores:

Ficou claro o compromisso de serestar aluno-pesquisador que conseguiu enxergar/observar para compreender o cotidiano escolar, na sua singularidade, um compromisso de serestar aluno-pesquisador que ocupa aquele lugar para fazer um “trabalho com”, um “trabalho compartilhado”, de fazer e pensar juntos, de compartilhamento da palavra (CHALUH ET AL, 2013, p. 22 – grifos dos autores).

Chalu et al (2013) afirmam que “nesse diálogo e compartilhamento do trabalho, a presença dos futuros professores foi marcante, por terem tido, como considerado pela professora Camila, uma ‘escuta’, uma escuta atenta e solidária...” (p. 22). É essa presença que marca, que me marcou e que eu gostaria de observar e compreender melhor. Quais contribuições a presença de uma professora em formação pode trazer para minha formação enquanto professora em exercício na sala de aula? E de que forma contribuo também para a formação desta futura professora? Estamos a duas em constituição, em lugares e momentos diferentes de nossa formação, e esta parceria abre possibilidades de se pensar na formação inicial e continuada de professores e na escola como lócus dessa formação.

Via de mão dupla: da parceria às possibilidades de formação docente

Considero que o diálogo com os estudos evidencia as diversas dimensões formativas possibilitadas através da parceria estabelecida entre professores em exercício e futuros professores na constituição de um trabalho cole-

tivo realizado dentro do cotidiano escolar.

Sinto, da experiência que vivencio desde 2014 o mesmo que sentiu uma das professoras participantes do estudo de Chaluh et al (2013): quando se tem alguém para compartilhar, parece que o seu trabalho tem mais cor, mais valor. Nas palavras dos autores “a presença dos alunos-pesquisadores na sala de aula mostrou o reconhecimento dos saberes produzidos na escola, legitimando assim o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras nesse contexto” (p. 23).

Ao tomar como objeto de análise a parceria entre mim e a bolsista, futura professora que recebo semanalmente em minha sala de aula, ressalto que esta pode configurar-se em uma possibilidade para ampliar-se a compreensão da inserção e os seus significados para a formação docente.

Como dito anteriormente, a pesquisa que surgiu a partir da experiência de receber uma futura professora em meu cotidiano na escola está em andamento, em fase inicial de produção dos dados e levantamento bibliográfico, entretanto já me é possível elencar algumas transformações em minha ação pedagógica desde que estabeleci esta parceria.

No início da parceria, me sentia incomodada em ceder um espaço do meu dia para ela atuar como protagonista, junto aos meus alunos. Naquele momento, me dei conta de que seria preciso reavaliar o meu conceito de trabalho coletivo. Significaria também desapegar da visão de que aqueles eram MEUS alunos, que aquela era a MINHA sala e que se tudo não estivesse do MEU jeito, então nada estaria certo. O convite me impulsiona a sair do meu lugar e refletir sobre o que eu realmente penso e sei a respeito de um trabalho efetivamente coletivo, não hierarquizado, no qual ambas protagonizam a prática pedagógica em sala de aula, desde o seu planejamento até a sua ação propriamente dita.

Dos levantamentos bibliográficos realizados até o momento para a realização da pesquisa, o que pude observar sobre a quantidade de trabalhos que se dispõe a olhar para o sentido da formação docente a partir da relação entre professor em exercício e futuro professor é relativamente pequena, apontando para a necessidade da realização de outros estudos em direção à compreensão dessa prática, pois considero, através de minha experiência, que este pode ser um campo a ser explorado, possibilitando novos olhares sobre espaços de formação inicial e continuada de professores.

Mello et al (2012) também contribuem para a ampliação destes estudos, focando a formação de professores de Geografia por meio da articulação entre o Núcleo de Ensino, PIBID e Estágio Supervisionado. Embora o foco seja a formação inicial, os autores compartilham as contribuições que este tipo de parceria gera também para os professores em exercício, através da formação continuada. A pesquisa revela que a troca de saberes entre professores em atuação e os alunos bolsistas,

Trouxe para o grupo diferentes olhares que se encontravam, dialogavam e nessa troca de conhecimentos foi possível construir um olhar não somente teórico, mas principalmente a partir da própria prática pedagógica, que possibilitou uma visão mais totalizadora do que significa ser professor de Geografia na atualidade” (MELLO ET AL, 2012, p. 252).

Ainda sobre as contribuições da pesquisa de Mello et al (2012), destaca-se a importância do trabalho coletivo, que acontece na parceria entre professores em atuação e alunos estagiários “Durante essa vivência foi possível



CAPA



SUMÁRIO

produzir diversos conhecimentos coletivamente que é de grande importância para a formação docente inicial, uma vez que essa prática coletiva deve ser considerada na vida de um docente” (p. 252).

Os autores consideram ainda que é importante que os futuros professores reconheçam a atividade docente como práxis, pois esta desencadeia uma ação investigativa que possibilita ao aluno bolsista conhecer os processos de ensino-aprendizagem e incorporá-los como referência em sua constituição docente (MELLO ET AL, 2012).

Nesse sentido, é interessante sinalizar que articulações como as citadas neste trabalho, entre universidade e escola, inserindo os futuros professores no ambiente escolar, dentro de uma proposta de prática pedagógica em um fazer coletivo junto aos professores em exercício, promovem a possibilidade de vivência da práxis durante a formação inicial, bem como a ressignificação dos saberes aos professores em exercício através da formação continuada, legitimando a escola como espaço de formação.

Nesse sentido, concordo com Nóvoa (1995), que, ao apresentar a formação docente através de seu desenvolvimento pessoal, afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p. 26 – grifos meus).

Portanto, pensar na parceria como um espaço de formação mútua pode abrir caminhos para se repensar as estruturas dos estágios curriculares dos cursos de Licenciatura, assim como possibilidades de formação inicial e continuada de professores através dos saberes da experiência.

REFERÊNCIAS

CASSÃO, P. A. A contribuição do estágio no processo de formação docente. Rio Claro, 2010. 151 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

CHALUH, L. N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. Pro-Posições. Campinas/SP, v.20, no. 1, 225-239, 2009.

CHALUH, L.N.; MORAES, J.M.; ISHIKAWA, R.; MATOS, L.L.; MOREIRA, A.M.; LEITE, L.S.T. Alunos-Pesquisadores no Contexto Escolar: Troca de Cartas no Processo Formativo. Revista Comunicações, v. 20, Piracicaba/SP p. 7-25, 2013.

FAZENDA, I.C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. Campinas/SP: Papirus, 1991.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O Trabalho Com Narrativas Na Investigação Em Educação. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015 .

MELLO, M. C. O.; LIMA, D.S.; GABRIEL, G. G.; BARBOSA, G.S.; ZANCHETTA, J. F.; ANGELONI, R. Z.; BASSO, S.L.; CARVALHO, T. S. Articulação entre Núcleo, PIBID e estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Ourinhos. In: PINHO, Sheila Zambello de et al. (Org.). Ser e tornar-se professor: práticas educativas no contexto escolar. São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 251-259.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34

PICONEZ, S. C. B. (Org.). A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 11 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1991. v. 1.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. Educação em Revista. Belo Horizonte/MG UFMG, v. 25, p. 133-152, 2009.

SILVA, E. L. da; MENEZES, M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

VEZUB, L. F. Los residentes en acción: las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. In: _____. De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires (Argentina): Papers Editores, 2002.



CAPA



SUMÁRIO

Denúncia e superação: aconteceu no chão da escola

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz¹
gbuldrin@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

Ivete da Silva Pereira²
iveteadavis@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (Paulo Freire, 1996)

Resumo: A escrita do presente trabalho emana do contar de uma experiência política movida pela realidade escolar. Muitos são os entraves do cotidiano e ao sermos tomados pelas adversidades tentamos ir além da simples denúncia, em busca de uma ação que traga alento a nossas práticas pedagógicas, tão desvalorizadas. Assim, esse trabalho pretende contar sobre o que aconteceu em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas/SP. Uma escola situada na periferia de Campinas, sem a presença do profissional denominado Orientador Pedagógico, devido à falta de funcionários na rede de ensino. De repente a pergunta: - Como envolver a equipe docente em uma proposta pedagógica engajada com a realidade e que dialogue entre si? Quem faria a ponte do trabalho? Movida por esses questionamentos decidimos escrever um projeto de Educação Ambiental, tema dialogado em um curso de formação continuada da rede de ensino em questão, que culminou no desafio de pensar um projeto voltado para princípios fundantes que permeiam o tema meio ambiente, atrelado a intencionalidade de um trabalho pedagógico impregnado de dialogicidade. O curso aconteceu no ano de 2013 e o projeto fora desencadeado no ano de 2014, com vistas a integração de uma equipe de profissionais que não pretendiam ficar à deriva de um sistema massacrante. As crianças eram a preocupação primeira dessa equipe de profissionais da educação que pretendeu ultrapassar a denúncia. Essa denúncia transforma-se em superação quando essa equipe depara-se com a possibilidade de enxergar em seus trabalhos, o contar da VIDA na escola, o que culminou em uma experiência política eminentemente utópica.

Palavras-chave: política educacional; cotidiano escolar; formação continuada.

Introdução

Não poderíamos deixar de iniciar essa conversa de texto, sem citar o filósofo Jorge Larossa (2014), quando tece sobre a experiência. Assim diz:

1 - Professora efetiva de Educação Infantil / Rede Municipal de Campinas, mestranda em Educação na Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

2 - Professora efetiva de Educação Infantil / Rede Municipal de Campinas.

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que as vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.p.48

O sujeito da experiência se deixa afetar pelo acontecimento. Ele é aquele que se pergunta. Ele é um sujeito atento, que não julga. A linguagem da experiência está ferida de vida/ de realidade.p.136

Parece-nos que a palavra ferida salta aos nossos olhos, pois ao nos afetar pelo acontecimento, esse, nos motivou a escrever o projeto que agora, nos motiva a apresentar esse trabalho. Movidas pela paixão, movidas pelo afetamento do acontecimento, mergulhamos na escrita desse trabalho, no sentido de contar o que aconteceu na escola.

Duas professoras da escola pública municipal da cidade de Campinas/SP, atuando na Educação Infantil, movidas pela denúncia da falta do profissional Orientador Pedagógico na escola, buscando a superação desse entrave em nome do pleno desenvolvimento das crianças da CEI Profª Luciane Ribeiro Vilela, escola situada na periferia da cidade.

Pensar esse projeto significou um encontro com o que de fato significa o desejo de transformação, pautados na temática da Educação Ambiental. O desejo pelo desenrolar do tema nasceu de uma intensa reflexão vivenciada ao longo do curso de Educação Ambiental promovido pela empresa Aeroportos Brasil Viracopos, no processo de licenciamento ambiental das obras de ampliação do aeroporto, e executado pela empresa WALM Engenharia e Tecnologia Ambiental, com apoio e parceria da Prefeitura Municipal de Campinas, por meio da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013.

O curso propiciou um debruçar sensível sobre as questões ambientais e a compreensão de que essa educação perpassa o conhecimento muitas vezes raso e pontual, como por exemplo, o plantio de plantas realizado pelas crianças sem um objetivo maior, ou seja, a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel e de sua responsabilidade sobre o ambiente vivido. Objetivo esse que invadiu o espaço das relações cotidianas vividas tão intensamente na escola, visando um aprendizado enraizado por toda a vida dessas crianças.

Como o ano de 2014 iniciou sem o profissional denominado Orientador Pedagógico e com uma equipe docente composta por aproximadamente 80% do quadro de ingressantes na Unidade Escolar em questão, logo surgiram as inquietações da equipe que já estava na escola há algum tempo, afinal, como envolver a equipe docente em uma proposta pedagógica engajada com a realidade e que dialogue entre si? Quem faria a ponte do trabalho?

O tema Educação Ambiental surge como mola propulsora para o trabalho pedagógico da escola no ano de 2014, e, assim, nasceu o Projeto denominado “Das raízes do pertencimento escolar à transformação pessoal e social”, e é sobre ele que o corrente texto vem contar.

Assim, a denúncia transforma-se em superação quando essa equipe se depara com a possibilidade de enxergar em seus trabalhos, o contar da VIDA na escola, o que culminou em uma experiência política eminentemente utópica.

Um projeto ousado

*Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena.
Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente*



CAPA



SUMÁRIO

para nos enquadrar, seja lá no que for. E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer. (Iya Luft, 2004)

O projeto pautado na discussão sobre a educação ambiental partiu da conscientização por meio da prática, ultrapassando ações pontuais e isoladas no interior da escola, e, pensando nisso, visou despretensiosamente, conversar sobre esse tema tão emergente, de maneira a impregná-lo nas ações dos atores que tornam o espaço da escola o palco para um importante e essencial espetáculo da transformação.

Esse foi o movimento desse projeto. Impregnar de ação os sonhos sonhados nessa imensidão obscura chamada política neoliberal. Uma vez que, quanto mais nos apropriamos do conhecimento nos libertamos e ao mesmo tempo nos aprisionamos, porque para nos libertar novamente se faz necessário uma ação. Uma ação consciente e carregada de sonhos de transformação. É o que Freire (1997, p.15) chama de “malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

De maneira alguma esse projeto teve a pretensão de ter um fim, pois o que parece ser um fim, denominado Resultados Esperados, significou um começo nas histórias de muitas pessoas que adentraram nesse espaço denominado ESCOLA e assistiram ao que nele se deu.

Nos fios que tecem as linhas escritas do projeto encontramos a imponência da UTOPIA. Utopia essa, necessária para que o mesmo pudesse nascer e tomar corpo frente a ações singelas que regem o cotidiano escolar.

A utopia se vestiu de combustível à medida que nos alimentou de esperança e na certeza de que como dizia Freire (2006, p.79), “mudar é difícil, mas é possível”.

É com esse pensamento que se descortinou diante dos nossos olhos um projeto de Educação Ambiental que visou uma possibilidade dialógica de transformação de nós mesmos. De acordo com Gandhi:

“Sejamos nós a transformação que queremos para o mundo”.

Vivemos atualmente a rigidez de uma política neoliberal nefasta que induz os homens ao pensamento de que a mesma, seja a única saída possível para a crise. Mas o leitor deve estar pensando o que a política neoliberal teve a ver com esse projeto, e a única resposta existente fora, tudo. Tudo, porque um de seus objetivos é enfraquecer a ação dos homens e retirar das mãos do Estado responsabilidades sociais descritas em nossa Constituição Federal e dessa maneira, inviabilizar a possibilidade de termos uma escola pública de qualidade.

Infelizmente estamos inseridos em uma sociedade que fabrica homens para manipular e destrói homens que não aceitam ser manipulados. Significa presenciar um discurso de justiça, igualdade e melhoria na qualidade da educação, mas torna-se um paradoxo ao revelar que o mesmo sistema que quer acabar com os indicativos alarmantes de pobreza, desigualdade social, violência e déficit na qualidade da educação, gerou, ele próprio, essas doenças que penetram as veias da sociedade.

Tudo isso em nome da manutenção da desigualdade social, pois estamos inseridos em uma sociedade fragmentada, cujo saber só pode ser globalizante para os que dominam, sendo designado aos dominados somente a

apreensão do saber das partes, para dessa forma serem domesticados em padrões alienantes, pretendendo transformar cidadãos em reféns.

O indivíduo está inserido no todo, porém só com o conhecimento da sua parte, pois ter a visão do todo significa compreender o processo e conseqüentemente ter a possibilidade de revelar-se sobre o mesmo posicionando-se, ou seja, atuando de maneira consciente nos assuntos advindos das relações cotidianas.

Seria uma exclusão includente, onde há escolas pobres para os pobres e escolas ricas para os ricos (ALENCAR; GENTILI, 2002, p.37).

Envolto em uma política que massacra a ação dos homens, é preciso sonhar na ação e com esse intuito, ao olharmos para a realidade da escola municipal de Educação Infantil Professora Luciane Ribeiro Vilela, situada na periferia da cidade de Campinas/ SP, é que foi preciso nos calçar de ações que conduzissem esses homens à libertação de si próprios. Diante disso, o presente texto vem contar sobre um projeto vivido em uma escola pública de periferia. Um local ocupado por uma população vinda de outros estados brasileiros, que estão praticamente residindo à margem do Aeroporto Internacional de Viracopos, situado na cidade de Campinas/SP. Um projeto que conduziu essas pessoas a refletirem sobre o seu papel na sociedade e a sentirem-se pertencedoras dessa escola dita pública e para todos.

Dessa forma, é válido resgatar que essa população que habita a área do aeroporto de Viracopos, ao estar inserida em uma cidade na qual protagoniza a ampliação de um Aeroporto que pretende ser o maior Terminal de Cargas da América Latina, outrora, ao sentirem-se ameaçadas com o fantasma da desapropriação, se uniu em um só grito, em defesa de suas moradias, de suas histórias.

De acordo com Trindade (2006, p.14), “quanto maior a importância de uma cidade no âmbito nacional, mais propícia ela está a sofrer reorganizações na sua configuração territorial”.

É isso que ocorre com a cidade de Campinas, que busca juntamente com seu status de metrópole, seu avanço.

Pensando nisso poderíamos indagar sobre a importância desse aeroporto no cotidiano dessas pessoas e como a presença deste afeta a vida das mesmas, uma vez que muitas possibilidades de emprego foram geradas acarretando um impacto positivo na vida dessas pessoas.

Por outro lado, alguns impactos ambientais gerados tornam-se negativos, à medida que o espaço fora modificado e a presença intensa do ruído dos aviões culmina em má qualidade de vida. Mais um paradoxo colocado.

Paradoxo, pois em nome de um padrão de vida desejável, o homem submete a possibilidade de ter qualidade de vida a um último plano. Os desejos dessa sociedade capitalista e, portanto, consumista, não caminha no mesmo ritmo da natureza.

Dessa forma, o homem se afasta da natureza e o individual toma uma forma gigantesca, deixando as necessidades coletivas esmagadas pelo discurso do capitalismo.

Mas, mesmo tendo consciência do poder que o sistema capitalista imprime na sociedade, essa população do entorno da escola mobilizou-se.

De acordo com Trindade (2006):

...a população se organizou através das diversas associações de bairro existentes na região que estava prevista para ser desapropriada para a expansão de Viracopos. As reivindicações



CAPA



SUMÁRIO

dos habitantes dos bairros próximos do aeroporto eram muito claras: permanecer no local onde estavam e receber investimentos do poder público em infra-estrutura e equipamentos coletivos. (TRINDADE, 2006, p.44)

E essa luta de braços desiguais ocorreu mesmo o poder público municipal alegando que não podia investir nos bairros porque eles seriam desapropriados, haja vista que havia um decreto estadual que tornava aquela área de utilidade pública para fins de expansão do aeroporto. Portanto, todos aqueles bairros foram praticamente ignorados pelos governos municipal, estadual e federal ao longo desses anos. (TRINDADE, 2006)

Mas, esses moradores não desistiram de lutar, pois acreditavam que ao invés de mudarem para outro local, que fossem ouvidos e atendidos pelo poder público.

Acredita-se que essa união e o fato de sentirem-se pertencedores desse espaço, fizeram com que as forças macro políticas se voltassem para outras possibilidades e dessa forma, nasceu um novo projeto de ampliação do aeroporto, agora, não mais voltado para a área de ocupação territorial dos Jardins Campo Belo 1 e 2, mas sim para a área rural.

É fato, que o equipamento público construído no bairro, denominado escola, é resultado de reivindicação dessa população e que as melhorias necessárias para se garantir uma qualidade de vida, como a possibilidade de saneamento básico, ainda não foram sanadas, porém, é com esse pensamento coletivo que o projeto encontrou forças para vislumbrar novas ações.

A partir dessa discussão que surge a escola. Espaço coletivo que não pode ser engolido por ações individuais, pois é no coletivo que sonhos se tornam realidade.

Poderíamos então, utilizar o próprio discurso dessa política para reverter a atual situação que se encontram a maioria das escolas públicas desse país chamado Brasil.

Pensando nisso, os fios de escrita do projeto pretenderam tornar emergente a necessidade de conduzir a comunidade local e comunidade escolar a sentirem-se pertencedoras desse espaço chamado Escola de Educação Infantil.

De acordo com Relph (1979 apud Trindade, 2006, p.48): "(...) os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e o atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas".

A partir dessa contribuição, podemos afirmar que as relações de apego que as pessoas mantêm com o lugar onde vivem não se dão de uma hora para outra. Elas são construídas ao longo dos anos. É um processo, na realidade, e não um elemento dado, que se estabelece automaticamente. Conforme as pessoas constroem seu cotidiano, o lugar de moradia vai adquirindo significado e importância na vida de cada um. (TRINDADE, 2006)

Para tal sentimento de apego no que diz respeito à Escola, se faz necessário um reconhecimento histórico e um estreitamento de relações que os façam sentir de fato responsáveis por lutar por uma política que não seja essa imposta "goela" abaixo.

Devemos nos afastar do discurso imposto pelo neoliberalismo e analisado por Freire (1997, p.21), que diz:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

Com o desenrolar desse projeto vivemos a premissa que, de acordo com Varani (2005, p.93), “a escola é um local de produção e não apenas de reprodução social”.

Consideramos esse projeto como sendo um fio condutor de futuras ações que desafiarão esse modelo político que cada dia mais enfraquece a lucidez, alimentando a capacidade de alienar-se diante dos conflitos existentes ao nosso redor.

Ter vivido esse projeto significou imprimir na história dessa escola um reinventar social, onde todos os envolvidos, juntos, puderam refletir sobre o real papel de nossa existência nesse mundo. Mundo este, cada vez mais individualista.

Seria compreender que somos inquilinos de algo bem maior do que o nosso pequeno segredo individual. Seria sair para as varandas de si mesmo e olhar em torno, e quem sabe finalmente respirar (LUFT, 2004, p.22).

Diante do que foi discutido até aqui, novamente reforçamos que o projeto pretendeu estreitar laços entre comunidade escolar e comunidade local, no intuito de ambos segmentos compreenderem que sistema algum pode ser maior do que nosso intrínseco desejo de mudança.

Uma escola de periferia, mas uma periferia que possui uma história de luta. Luta essa que impregnou essa escola no sentido de ressignificar o conceito de Educação Ambiental, pois ao nos conscientizarmos de que somos pertencedores desse espaço e, por isso, temos também responsabilidade sobre ele, nossas crianças vivenciaram situações que no futuro contribuirão para torna-las cidadãs conscientes de seus atos e que possivelmente irão lutar por um espaço de qualidade para se viver, ambientalmente equilibrado, socialmente justo e economicamente viável.

Objetivo Geral que permeou o projeto

Por meio dos princípios da Educação Ambiental propiciar o estreitamento da relação da comunidade escolar e comunidade local deslumbrando um trabalho que culmine na valorização dos atores que compõem o palco da escola.

Objetivos Específicos que permearam o projeto

- Promover ações no interior da escola que subsidiem a comunidade escolar e local a obterem um sentimento de pertencimento do local, através do vínculo afetivo e histórico com a região;
- Subsidiar práticas pedagógicas que promovam a imaginação, conscientização e futuras práticas das crianças



CAPA



SUMÁRIO

421

sobre o processo de transformação dos seres e objetos ao longo da história e suas consequências para a sociedade;

- Suscitar a construção da Agenda 21 Escolar, através da criação de uma comissão composta por comunidade escolar e comunidade local.

Como aconteceu

Após esse projeto ter nascido de intensos momentos de reflexão social, política e ideológica no que tange as questões educacionais e ambientais, de acordo com o descrito até aqui, a descrição das atividades segue a seguinte configuração.

A primeira ação permeou a socialização do projeto através da exposição elaborada do mesmo pela professora Grace para a equipe escolar, que aconteceu em dezessete de dezembro de 2013, nas dependências da CEI Profª Luciane Ribeiro Vilela, situada no Jardim Campo Belo, na cidade de Campinas-SP, juntamente com os formadores da WALM Engenharia e Tecnologia Ambiental, Lucas e Luciana.

Esse primeiro contato pretendeu apresentar o projeto e suscitar o envolvimento dos atores que demonstrassem interesse pelo mesmo, na formação da comissão que futuramente compôs as discussões sobre a Agenda 21 Escolar.

Em seguida, nos meses de janeiro e fevereiro do ano de 2014 viabilizou-se o levantamento dos materiais que compôs o Encontro denominado “Contos e Encantos da Escola”, entre a comunidade escolar e comunidade local, onde a comunidade local pôde conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, através da exposição dos trabalhos que encantou deveras, a todos que adentraram aquele portão e que jamais imaginaram o que contemplariam ali. Fora uma explosão de conhecimentos, misturados a criatividade e emoção.

Além disso, outros materiais foram compostos para essa exposição, como o vídeo do Projeto Político Pedagógico da Escola elaborado em 2013 pela professora Grace, levantamento de fotos que fazem parte do memorial da escola, entrevistas gravadas com as falas dos moradores do bairro (moradores que trabalham na escola – que moram há mais tempo no bairro – lideranças), que presenciaram a história da escola, e de memorial das professoras, ou seja, um memorial pessoal de cada uma, que fora contado para a comunidade.

Outra ação fora buscar moradores que se dispuseram a contar um pouco do que sabem sobre a história da escola, pessoalmente.

Vale ressaltar que os organizadores desse encontro, membros da comunidade escolar, foram os mesmos que se disponibilizaram a fazer parte da comissão que vem discutindo a Agenda 21 Escolar.

Depois desse levantamento e organização, a comissão divulgou o evento através de panfletos criados com as crianças. Nesse sentido, um material construído por elas, juntamente com as professoras, onde esse material foi para as casas, bem como foram entregues nos comércios para a divulgação do Encontro.

Para esse encontro, além do material de divulgação, o trabalho com as crianças permeou as discussões sobre o significado do encontro e o trabalho com a arte abstrata realizada por elas, no intuito de preparar a escola no acolhimento das famílias, além da criação de esculturas planas com material reciclável.

Após o encontro a comunidade escolar se reuniu para realizar um levantamento sobre o Encontro e iniciou a

conversa sobre as possíveis ações para a construção da Agenda 21 Escolar, tendo o convite se estendido aos participantes da comunidade local que estiveram presentes no dia do Encontro.

Ao longo dos semestres as ações pedagógicas realizadas, foram devidamente explicitadas em cada plano de trabalho de cada professor, e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, foram compostas por:

Passeio ao redor da escola, realizado com as turmas do G2 (crianças de 4 anos e 10 meses a 6 anos e 6 meses) sobre o que veem e sentem ao caminhar no entorno da escola. Elas utilizaram determinados sentidos (audição; visão e olfato) para observarem essas sensações e posteriormente na roda da conversa puderam expressar o que sentiram, tendo a professora como escriba. Para essa atividade os pais ou responsáveis assinaram uma autorização para a saída das crianças, do interior da escola.

Com o levantamento das impressões das crianças em mãos, a professora socializou com os pares os dados levantados, o que pôde subsidiar a discussão da comissão para a Agenda 21 Escolar.

Paralelo a esse trabalho, as turmas da escola, sendo 7 no período da manhã e 7 no período da tarde, construíram uma horta suspensa com garrafa pet, onde cada turma realizou um tipo de plantação (hortelã, alface, salsa, cebolinha, rúcula) onde ao longo do ano puderam apreciar o crescimento.

Para espantar os bichinhos da horta, as turmas confeccionaram um espantalho, entrelaçando dessa forma, o trabalho com os eixos identidade e letramento.

É importante ressaltar, que esse trabalho culminou na reflexão sobre as diferenças existentes entre as pessoas, a riqueza disso e o quanto ganhamos em sermos diferentes. E, em como é saudável plantarmos e consumirmos o alimento que plantamos, fazendo ainda, um paralelo com a possibilidade de transformarmos as coisas que não utilizamos mais e também a questão atual em nossa sociedade, que é a questão do consumismo exacerbado.

Ainda no desenvolvimento desse trabalho, tentamos realizar a compostagem dos alimentos, que serviria de adubo para as nossas hortas, visando uma reflexão sobre o desperdício e suas complicações ambientais e sociais, no entanto, não tivemos sucesso.

As relações interpessoais também foram primadas através da avaliação das ações cotidianas das crianças através de um processo de reflexão realizado por elas mesmas no dia a dia - um exemplo seria o sinalizador animado, onde as crianças puderam de maneira lúdica, refletir sobre seu comportamento e o comportamento dos colegas em determinadas situações.

Uma última ação juntamente com as crianças, fora a organização de Assembleias para discutir os encaminhamentos dos eventos realizados na escola, com a escrita de cartas junto aos órgãos competentes e como resultado desses momentos, contamos também, com a Aula Cidadã que aconteceu através da Passeata nos arredores da escola, onde as famílias foram para o interior da escola, confeccionaram faixas e ensaiaram gritos de guerra, onde juntos (comunidade escolar e comunidade local), puderam partilhar de um único grito. O grito de indignação que tem em seu bojo o desejo pela transformação da realidade social. A adesão das famílias nos contou o quanto as pessoas precisam se sentir pertencedoras do espaço para que ocorra um movimento em vias de mudança.

Esse projeto contou com um objetivo sólido, que partiu da necessidade dos envolvidos, conduzindo-os a um só grito:



CAPA



SUMÁRIO

- Queremos TUDO. Não temos NADA!!!

O dia do encontro para a contemplação dos trabalhos, bem como para a exposição dos vídeos “Histórias narradas de um bairro”, “Memórias de professoras Manhã”, “Lu Vilela 1” e “Fragmento de reflexão”, que contou com a presença maciça da comunidade local e lideranças do bairro, que puderam vislumbrar a mudança, mesmo já estando com seus corpos cansados pela luta. A emoção tomou conta de todos no espaço reservado para a exposição dos vídeos, e pudemos viver na pele o papel da escola na sociedade.

Resultados suscitados

- Aproximação entre a escola e a comunidade local;
- Estabelecimento de vínculos afetivos e históricos com a região e o sentimento de pertencimento ao bairro e a escola; pela comunidade escolar e local;
- Realização de práticas pedagógicas na escola que promoveram a imaginação, conscientização e futuras práticas das crianças sobre o processo de transformação dos seres e objetos ao longo da história e suas consequências para a sociedade;
- Professores esclarecidos sobre a Agenda 21 Escolar e interessados na sua construção; Criação de equipe responsável pela discussão e construção da Agenda 21 Escolar.

Monitoramento e Avaliação

O monitoramento e avaliação do projeto foram realizados periodicamente ao longo da execução do projeto.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram as entrevistas com as pessoas e parceiros envolvidos no projeto, recolhimento de depoimentos de alunos, pais de alunos e pessoas da comunidade que participaram das atividades, além de reuniões mensais com a equipe do projeto.

Vale ressaltar que as ações que foram realizadas ao longo do projeto, bem como o trabalho pedagógico com as crianças, o encontro “Contos e Encantos da Escola”, a reunião para criação da comissão responsável e outros, foram registrados e documentados por meio de recursos fotográficos e audiovisuais.

Contudo, todas as palavras não teriam a força de contar a potência do que fora vivido ao longo do ano de 2014. Pudemos viver o que lemos na teoria e escrevemos em nossos planos de ensino e pudemos nos revestir de esperança, através de um ato eminentemente revolucionário e impregnado pela utopia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C.; GENTILI, P. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUFT, Lya. Pensar é transgredir. Rio de Janeiro: 3ª Ed. Record, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4a ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

TRINDADE, T. A. Territorialidades em confronto: o caso da expansão do Aeroporto de Viracopos na cidade de Campinas/SP. Presidente Prudente: UNESP, 2006.

VARANI, A. Memórias de professores na pesquisa em educação: experiências que re – existem. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). Porque escrever é fazer história. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

VARANI, A. Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. UNICAMP, 2005.

Vídeos produzidos para e ao longo do projeto:

https://youtu.be/e_VrNxbG1gs

<https://youtu.be/Nti-2C6D6t0>

<https://youtu.be/vZD7lpWrDoU>

<https://youtu.be/Mlqp9lhjX2c>



CAPA



SUMÁRIO

Profissionais da educação de mãos dadas contando experiências

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz¹
gbuldrin@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Diana Julia Silveira Vignatti Gomes²
diana.julia@ig.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Resumo: Esse diálogo pretende contar como se dá o trabalho pedagógico da turma do AGRUPAMENTO II – B (crianças de 2 a 3 anos de idade) da Rede Municipal de Campinas, onde educadoras e professora relacionam-se buscando ressignificar seus papéis, para assim, dialogarem com uma prática que visa o ser/estar pleno da criança na escola. Crianças tão pequenas que escrevem em linhas sinuosas suas vontades e aprendizagens, mesmo diante de uma rotina que se insere engessada. Contaremos através de fotos e vídeos, como se dá essa rotina, na tentativa de respeitar a concepção de infância pensada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, construída pelos profissionais (professores, orientadores, coordenadores e diretores) da rede municipal em questão. Além do compartilhar das experiências, pretendemos dialogar sobre a relação desses profissionais na visão da política pública impetrada pela Rede Municipal de Ensino, contrapondo com a visão impetrada pela relação estabelecida no chão da escola, defendendo que o profissional monitor de crianças, deve ser inserido no quadro do magistério, tendo seu devido reconhecimento em uma terra onde o cuidar e o educar são indissociáveis. Enfim, um diálogo que pretende trazer à tona um assunto que inquieta e divide, sendo utilizado como estratégia de um sistema político excludente e contraditório.

Palavras-chave: experiência; cotidiano escolar; prática educativa.

Introdução

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (Manoel de Barros)

A escrita desse trabalho denota o recorte escrito do Plano de Ensino da turma Agrupamento II-B de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Campinas, que pretende contar ao leitor sobre a relação entre crianças-adultos-crianças nos meandros do cotidiano. Em seu bojo, traz a figura do educador da Educação Infantil,

1 - Professora efetiva de Educação Infantil / Rede Municipal de Campinas.

2 - Agente de Educação Infantil / Rede Municipal de Campinas.

que por uma questão política, não é reconhecido no quadro do magistério. Profissionais que lidam com crianças na relação cuidar-educar, que leem sobre crianças em seus momentos de formação que são obrigatórios, mas que não são reconhecidos pela lei da rede municipal de ensino em questão.

Um trabalho que pretende um refinar do olhar que olha e vê o mesmo, mas que no mesmo encontra o diferente a cada ano que passa. A cada planejamento novas elaborações e nos vemos cobertos por saberes não sabidos anteriormente, saberes que só a prática em sala de aula nos permite ter. Saberes profissionais que nos permite transver o mundo, como dizia o poeta filósofo.

A escrita daquilo que está em nossos pensamentos nos permite olhá-los e sistematizar uma prática única para seres únicos e dotados de acontecimento. Com essa premissa, teceremos um trabalho de fios emaranhados que se encontram e, exatamente por se encontrarem, existem dessa forma.

Primeiro contaremos quem é a criança desse Agrupamento, trazendo as concepções que perfazem o trabalho com elas. Em seguida, o leitor conhecerá a dinâmica do trabalho realizado no cotidiano da escola, somado a toda poesia encontrada nas narrativas da professora da turma. Dando continuidade ao emaranhado, uma das educadoras da turma trará para o bojo da discussão, o papel desse educador em meio aos fios dessa conversa de texto.

Um trabalho eminentemente de mãos que se cruzam e entrecruzam na busca de uma prática que evidencie a VIDA na escola. Um trabalho que continuará contando desses saberes não sabidos, mas vividos.

Concepções pensadas

Apalpar, no nevoeiro de quem somos, algo que pareça uma essência: isso, mais ou menos, sou eu. Isso é o que eu queria ser, acredito ser, quero me tornar ou já fui. Muita inquietação por baixo das águas do cotidiano. (Lya Luft)

Não poderíamos deixar de iniciar a escrita desse texto de outra forma que não fosse contar ao leitor quem são essas crianças que nos inquietam na procura de uma prática de ensino humanizadora e dotada de sensibilidade. Para o mestre Paulo Freire, esse seria o sentido do fazer educativo.

Este é o primeiro ano letivo da professora nessa escola. O gostinho do “novo” a apraz com a possibilidade de novas experiências. Antes, sempre professora do ensino fundamental, sempre professora do Agrupamento III, agora, o desafio de mergulhar no Agrupamento II. Crianças menores, parcerias com educadoras em sala de aula. Seria um adeus às práticas solitárias? Para saber, ela precisou começar e agora vos conta.

Todo dia é um novo recomeço

Já são 10 primeiros dias de aula. Sim, vivencio esses dias ao longo de 10 anos e posso afirmar que nenhum deles aconteceu da mesma forma. Sentimentos diferentes, sensações singu-



CAPA



SUMÁRIO

427

lares, experiência única. É como se sempre fosse a primeira vez. E é. O espaço da escola me circunda e parece que consigo vivê-lo em sua tridimensionalidade. As vozes, o cheiro, os olhares, as expressões. Sinto meu coração bater. Bate como se fosse um coração apaixonado e a efervescência do sangue invade os sentidos e acho que é essa a química do acontecimento. Aconteceu hoje quando olhei para as crianças, quando senti o olhar das famílias me contando o mar de expectativas e insegurança. Dia de entregar nosso outro para um outro que não somos nós. Nó na garganta. Posso chorar. Sempre choro. Choro ao me lembrar da dor que senti aos três anos de idade ao separar-me da minha mamãe. Sinto o espaço, sinto as vozes. Estava sol. Hoje, estava chovendo e cada primeira vez tem gosto de aprendizagem. Tem gosto de vida. Vida na escola. Certezas? Me faltam. O que aprendi? Que no olhar da criança nos encontramos e temos a capacidade de sermos melhores, porque a inocência nos contamina e se transforma em vício. Um vício que penetra meu corpo e me pede mais. Se vou errar? É errando que percorro a certeza de acertar, na conclusão de que preciso do outro para viver incompleto e buscando a cada dia o encontro comigo mesma. Foi assim o primeiro dia do encontro com minhas crianças em minha nova escola. (Registro de Professora 04/02/2015)

A turma em questão se estabelece em período integral, onde as crianças entram as 7:00h e saem as 18:00h. Como professora da sala, seu período com as crianças compreende entre 7:00h e 11:00h e o período das educadoras entre 7:00h – 13:00h e 12:00h e 18:00h, sendo duas educadoras para cada período. A escrita desses possíveis fazeres pedagógicos, no entanto, compreende do período todo, inclusive o período da tarde, onde o planejamento será desenvolvido pelas educadoras que por uma exigência e falta de reconhecimento do poder público, não se enquadram na carreira do magistério. Paradoxo?

Dúvidas e indignação invadem os pensamentos dessas profissionais, e, serão mais conhecidos abaixo no texto de uma das educadoras da sala, que expõe brevemente sobre a questão.

É de suma importância destacar que o ano inicia sem o quadro completo de profissionais, ou seja, devido à falta de funcionários essa turma não tem profissionais efetivos para trabalhar no período da tarde, tendo as crianças ficado a cada dia, sob a responsabilidade de diferentes profissionais, o que complexifica o trabalho de maneira significativa.

Ao olhar para esse breve panorama continuamos o texto esboçando as concepções de educação infantil, de criança e de infância que engendram o trabalho com essa turma.

Vemos que a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças – crianças – adultos, o que pressupõe intencionalidade ao planejar os tempos cotidianos, os espaços internos e externos para além das próprias unidades escolares. (DCMEI, p.14)

Dessa forma, iniciamos problematizando sobre esse espaço da Educação Infantil, um espaço de trocas, de aprendizagem e dotado de relações singulares e eternizantes. Um espaço onde também é conteúdo chorar quando se está triste. Um espaço de complexidade e expressão cultural, um espaço latente de diversidades e encontros possíveis. Um espaço enigmático que sem pretensões de ser compreendido, pretende ser vivido.

Walter Benjamin (2013, p.16) diz que “as crianças gostam muito particularmente de procurar aqueles lugares de trabalho onde visivelmente se manipulam coisas. As crianças criam elas mesmas o seu mundo de coisas, um

pequeno mundo dentro do grande”.

Pensar uma Educação Infantil que reinvente um cotidiano pautado em descobertas e criação por parte de nossas crianças pequenas. Uma Educação Infantil que busque deleitar na complexidade das infâncias com uma postura investigativa dos profissionais da educação que sempre deverá estar aberta aos imprevistos.

Compartilhamos de uma visão de Educação Infantil, de longe, não escolarizante, mas que encontra no humano um todo complexo e desafiador.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas (DCMEI), o trabalho através da Pedagogia das Infâncias, que nada mais é do que a ciência das práticas educativas.

Assim, justifica se pensar em uma concepção de currículo que considere questões locais, regionais, étnicos raciais, diferenças sociais, de gênero, laicidade da educação pública, sustentabilidade, idades, consumismo e deficiências de crianças e adultos.

Para isso assumimos uma postura profissional de pesquisadores da própria prática, mediando ações que irão culminar na apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade de maneira a surpreender através das múltiplas linguagens, tendo dessa forma um olhar sensível e transformador, onde a criança de acordo com as DCMEI (ANO, p.15), “seja considerada protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano”.

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. (BARBIERI, 2012)

Ao olhar para a história veremos que nos primórdios a criança era concebida como um adulto miniatura e dessa forma sem qualquer direito garantido.

Contraopondo essa vertente, ao ler a proposta trazida pelas DCMEI do município de Campinas, entendemos que a criança desde que nasce se constitui em sujeito sócio-histórico e de direitos e dessa forma, o adulto torna-se figura fundante à medida que será ele quem garantirá que as crianças pequenas tenham suas múltiplas linguagens interpretadas e significadas. É o que esse trabalho com as crianças pequenas, despretensiosamente pretende primar.

Seria o choro capaz de transformar?

O dia começa e com braços e pernas entrelaçados à mãe, anunciam o que virá em seguida. Choro. Choro na tentativa de mudar algo que está posto. Crianças tão pequenas tentando lutar contra a fôrma e a forma instituída pelo sistema. O não querer expressado pelo choro me intriga, fazendo com que eu reflita sobre o olhar dessa criança. Não me permito minimizar esse momento tentando explicar o que é inexplicável, enigmático e dotado de singularidade. Ser professora nos momentos de choro de uma criança me conduz a olhar para dentro de mim, tentando elucidar esse obscuro comportamento indecifrável. Minhas tentativas são em vão, porque sei que as marcas da fôrma, leve o tempo que levar ficarão impressas denunciando que em um determinado tempo de nossas vidas tentamos impedir a lógica da fôrma que deforma. Seriam esses que choram, os resistentes? O choro continua ecoando em minha mente, me



conduzindo a um olhar fora da fôrma que impetra aos homens o dogma de um ser professor que precisa em seu ofício de mestre, cessar o choro de uma criança. (Registro de Professora 11/02/2015)

Emaranhando saberes: olhar da professora

“Minha intenção nesse texto foi minar essa perspectiva através do procedimento de inverter a direção do olhar: a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”. (Jorge Larrosa, 2004)

O presente texto pretende apenas contar em linhas gerais, aquilo que me acontece, esboçando o projeto de construção da identidade da turma de Agrupamento II – B, na tentativa de contribuir na sistematização do trabalho pedagógico, bem como inserir esse registro nas linhas desenhadas do cotidiano da escola.

Diante disso, o desafio será, através de uma narrativa tênue conduzir o leitor desse texto a uma viagem para dentro da obra, nesse caso, a sala do Agrupamento em questão.

Ser professora dessa turma e, portanto, assumir um papel de mediadora do processo, me ensina e me empodera, uma vez que nele me faço e refaço todos os dias.

Cada dia uma história a ser contada, cada dia conquistas que nos contam avanços e retrocessos possíveis. Cada dia o engendrar do conhecimento com vistas a transformação de uma dura realidade que nos enforma e deforma.

Contar sobre os saberes das crianças desse agrupamento é ter a certeza de que o combustível está na possibilidade de junto com as crianças, aprendermos a ser crianças. Dessa forma, despir-se de todo o saber para poder conhecer o que as crianças nos contam nos meandros do dia a dia é tarefa diária.

Pois bem, minha sala de aula está pintada com pequeninas figuras compostas por 12 meninas e 16 meninos em idades entre 2 e 3 anos. Crianças curiosas e falantes. Crianças que trazem para a roda seus saberes de criança, que viajam para o fundo do mar e contam, muitas vezes com o olhar, aquilo que viram. Crianças em tempos singulares no que tange o desenvolvimento infantil.

São crianças, que em sua maioria já frequentaram a mesma escola desde o berçário, e que assim, conhecem a rotina, os espaços e os adultos que ali convivem.

Ao olhar para as famílias teremos, latente, alguns dados que me permitem redesenhar uma proposta pedagógica única e dotada de sentido.

As famílias do AGII – B residem em casas e apartamentos, sendo aproximadamente 50% para ambos. Em suas residências afirmam possuir condições de saneamento básico convencionais. Equivalente a esse dado 50% da turma possui carro e outros 50% não.

Em sua maioria as crianças vão para a escola a pé e de carro. Apenas 4 crianças utilizam ônibus e transporte escolar. Essa prática poderia ser justificada pelo fato dessas crianças residirem, em sua maioria nos bairros do en-

torno da escola, o que ficou constatado no questionário inicial.

As crianças moram com seus pais e irmãos, uma pequena porcentagem utiliza auxílio/renda dos programas do governo, 50% declara ser da religião evangélica e os demais declaram ser católicos e também, não possuir religião.

Quando não estão na escola, as crianças ficam, em sua maioria, no amparo dos pais e de parentes. Outro dado importante, é que aproximadamente 50% declara que a etnia da criança é morena/parda, 10% declara ser negra e os outros 40% declaram que as crianças são brancas.

Quando não estão na escola, em sua maioria, as crianças costumam brincar sozinhas, com irmãos ou colegas e assistem TV. Poucas crianças brincam na rua e nos momentos de lazer frequentam casas de parentes e shopping, sendo poucos os frequentadores de cinemas e parques e apenas uma criança frequenta teatros.

Muitas são as expectativas das famílias em relação ao trabalho da escola. Expectativas como desenvolvimento cognitivo, convivência, cuidado, educação, responsabilidades, companheirismo, trabalhos que incluam a família na escola, ampliação de vagas, melhora na infraestrutura e possibilidades de um futuro melhor.

Devido a sistematização de um trabalho intencional realizado pela equipe de educadoras, hoje podemos chamar a turma do AGII-B como sendo a Turma do Tubarão Bocão. O trabalho com a exposição da rotina através do flanelógrafo, da roda diária e do estabelecimento dos combinados, propiciou segurança à turma e possibilidade de diálogo entre criança - criança, adulto -adulto e adulto -criança.

De maneira geral as crianças do agrupamento em questão participam da roda trazendo suas curiosidades e conhecimento de mundo, com a possibilidade de ir para o fundo do mar e se encontrar com o tubarão. Ouvem histórias atentamente e ao serem indagados demonstram estar familiarizados com a história, a ponto de conversarem com o livro.

São crianças que encantam quando nos contam que lá na árvore tem uma cigarra gigante e nos fazem enxergar a cigarra que canta e encanta suas cabecinhas de crianças de dois e três anos de idade. Um desvelar de possibilidades para o adulto, que aprende nessa relação dialógica dotada de significado.

Escola, um território constituído da vida. E de que vida estamos falando?

Falamos da vida desses pequenos seres que me nos deixam contar através dessas linhas, que a turma do Tubarão Bocão se relaciona intensamente, chegando a deixar marcas, na mordida que é precedida de um choro. Se relaciona a ponto de decidirem o que querem. E, o que querem? Querem ser a turma do Tubarão Bocão, mesmo que o cavalo esteja ali, rondando suas cabecinhas de criança. Hora de viver a democracia na escola. Escolhas.

Essas crianças caminham através da relação com o outro, na direção de uma autonomia. Vemos isso quando muitas delas tiram o caderninho e o copo da bolsa para colocarem nos seus devidos lugares. Ainda são poucas que o fazem, porém, é no processo que aprendemos, é com o outro que somos impregnados.

Crianças que andam, correm, escalam, rolam, giram, caem e levantam na roda da vida. Na roda da vida na escola, que gira todos os dias de maneira única. Ao ver o outro girando, gira também, porque o que esse outro faz as instiga a simplesmente, ser.

Em sua maioria estabelecem um exercício que propicia a comunicação por meio da fala convencional. Para alguns, as expressões corporais permitem que sejam compreendidas e atendidas. Não falam ainda, mas se fazem



CAPA



SUMÁRIO

entender, à medida que são compreendidas quando querem utilizar o banheiro, quando querem água, repetir a sobremesa, solicitar a pазinha e o baldinho no parque.

A cada conquista um olé no coração, a cada conquista riscamos das listas da parede o uso da chupeta, do paninho e da fralda, sabendo que esses, também são símbolos infantis necessários para o desenvolvimento dos pequenos. Vibramos, porque estávamos ali quando tudo aconteceu.

O acontecimento é aquilo que nos toca. Como diz o filósofo poeta (Jorge Larrosa), a experiência. E o fascinante disso é que cada um experiencia de maneira singular. Ver o único pequeno que não comia e nem bebia água sozinho, esticar o braço para pegar o alimento, beber água e correr no parque esboçando sussurros de uma fala elaborada. Isso, é o que nos acontece e a cada um, acontece de maneira una.

A turma do Tubarão Bocão brinca e briga, divide e toma, guarda e esparrama, sorri e chora, fala e cala. Vivem seus saberes que a nós adultos não caberá ser desvelado em um simples relato.

Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta pedagógica respeita a criança em sua singularidade, promovendo situações que conduzam a criança a expressar-se oralmente, como roda da conversa, roda de músicas, cantos de trabalhos, brincadeiras cantadas, cabana no parque, entre outras ações.

Vale ressaltar que essa descrição não esgota os saberes das crianças do Agrupamento II-B, mas prima por uma escuta atenta e um olhar sensível para essa criança pequena, que por ser pequena, exige de nós adultos um conhecimento sensível e um olhar acurado sobre a infância, deixando de lado o óbvio e o pensamento arrogante.

Para Larrosa (p.16, 2004), “a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento”.

Contando sobre a rotina

O trabalho artesão que impetra ao professor a digna tarefa de pensar/ fazer/ pensar, exige do mesmo um exercício racional e ao mesmo tempo deveras sensível, uma vez que é através do encontro com as crianças que emerge a necessidade de sentar em nosso canto refúgio e sistematizar tudo aquilo que elas nos convidam a criar.

Existe uma responsabilidade nesse processo que torna o professor um pesquisador de sua prática pedagógica cotidiana, que na prática da professora da turma, especificamente, fica registrado diariamente em seu caderno denominado “Registro de professora”.

Pensando nessa responsabilidade, a seguir o leitor encontrará sistematizadamente a intencionalidade pedagógica a ser desenvolvida com as crianças do AGIL – B, crianças com idades entre 2 e 3 anos, idade que exige um olhar atento.

Na educação de 0 a 3 anos, além da preparação de um ambiente e de propostas enriquecedoras, é preciso aproveitar cada momento: a menina que se aproxima para mostrar algo, o pequeno acidente que requer apoio e consolo, a curiosidade que suscita um novo objeto, a exploração da água ao lavar as mãos, a criança que finge beber mas não bebe de verdade,

as meninas que brincam lado a lado... Poderíamos encontrar centenas de exemplos como esses em que produzem aprendizagens de todo tipo. São momentos que o adulto pode considerar rotineiros ou que pode explorar e enriquecer, além de desfrutá-los. A soma de microintervensões de qualidade ao longo da vida das crianças na sala de aula ou no pátio constitui uma fonte de estimulação constante. Esse acompanhamento próximo e frequente pode se realizar na situação de grupo, com base em uma sucessão de atividades ao longo da jornada que fazem com que essa vida na escola seja segura e previsível para os pequenos. (PALACIOS, 2007, p.174)

Isso deixa clara a riqueza de aprendizagem que há na rotina, porém, ao educador caberá ter clareza dessas intencionalidades.

Para iniciar, faz-se necessário registrar o trabalho com as atividades permanentes que envolvem os meandros da rotina. São atividades que acontecerão ao longo de todo o ano e quase todos os dias, sempre considerando sua pertinência e os imprevistos do cotidiano.

A esse respeito Palacios (p.176, 2007) diz que “a constância de grande parte dos materiais permite a repetição de habilidades, a recordação da brincadeira, o aprofundamento em sua utilização”.

Para os adultos essa constância pode ser monótona e até desnecessária, no entanto, permite aos pequenos que se orientem no tempo, no espaço e nas relações humanas. Assim, seguem descritas as atividades permanentes da turma em questão.

■ **acolhimento:** Músicas infantis permeiam o ambiente, somado a um canto de trabalho previamente organizado pelas profissionais da turma, composto pela cortina da leitura. Ainda nesse momento é realizada a contagem das crianças que compareceram à escola naquele dia, privilegiando o trabalho intencional sobre a percepção matemática, onde o adulto oferecerá a cada criança um objeto (1 a 1), que deverá ser contado e colocado no meio da roda. Também faz parte desse momento da rotina, a apreciação das imagens do flanelógrafo, onde ficam expostas as fotos das crianças nos determinados tempos da rotina (acolhimento/ café/ roda/ cantos de trabalho/ parque/ almoço/ soninho). Esse recurso auxilia a criança, bem como contribui para o sentimento de segurança das mesmas em relação ao que irá acontecer em seguida. Tendo feito isso, a turma se encaminha para o refeitório onde tomarão o leite e o pão/bolacha/bolinho. Vale ressaltar que todos participam da organização de um “trem” cantado;

■ **roda da conversa:** cujo objetivo permeia a interação entre as crianças, o conhecimento de suas singularidades e a expressão oral, de modo a privilegiar um desenvolvimento pautado na cumplicidade das relações;

■ **combinados:** permite que a criança pense suas ações e faça suas escolhas mediante os combinados do grupo, envolvendo dessa maneira a construção de sentimentos diversos e suas consequências;

■ **chamada com fichas de nomes:** propõe o letramento com a funcionalidade da escrita do nome de cada criança, e, a reflexão sobre a identidade da mesma. Nesse momento a criança irá procurar seu nome, que tem como auxílio a identificação de um animal, onde através dessa estratégia a criança irá aos poucos, familiarizando-se com a escrita do seu nome;

■ **cantos de trabalho:** Momento de expressão cognitiva das crianças, onde a mediação das profissionais propi-



ciará um avanço no desenvolvimento das mesmas. Esse momento permeará o trabalho intencional da professora em um determinado canto de trabalho. Vale ressaltar que o espaço da sala também contará com a disposição de cantos fixos como o canto denominado “Cortina da leitura”; “Canto dos saberes dos animais”; “Minha casinha”. Enquanto um grupo de 5 crianças está no canto intencional planejado pela professora, as outras crianças estarão explorando os cantos fixos de trabalho. Os materiais utilizados nesse momento denominado cantos de trabalho serão diversificados;

- **parque:** permite que a criança pequena desenvolva-se corporalmente, se socialize e coloque em jogo tudo o que sabe, tendo a oportunidade de arriscar-se e de apropriar-se de novos conhecimentos sobre si, através do seu olhar e do olhar do outro sobre ela mesma. Nesse espaço da rotina as crianças também farão uso de motocas e cavalinhos, ocorrendo ainda a variação do uso dos três parques que a escola possui. Além disso, o parque será previamente organizado, no sentido de modificar e ampliar a exploração dos espaços e sua funcionalidade. Um exemplo seria colocar panos envolvendo os brinquedos do parque, levar objetos inusitados como bolsas e sapatos, entre outros.

- **brinquedo:** momento onde os jogos simbólicos permitirão que as crianças construam conceitos baseadas em sua própria realidade, construam conceitos na relação com o outro e que representem através do brincar, situações que as inquietam;

- **roda de música:** permite a interação das crianças e ampliação de seu repertório oral e cultural;

- **higiene:** propicia um desenvolvimento da autonomia da criança, onde esta irá aprender a importância de se ter cuidados essenciais com o próprio corpo (lavagem das mãos, troca de roupas sujas, cuidado na separação de pertences sujos aos limpos, uso do banheiro, entre outros. Esse momento também é composto pela escovação dos dentes das crianças, que de acordo com a rigidez da rotina (que é algo intrínseco a própria dinâmica das escolas), quantidade excessiva de crianças regularmente matriculadas e pela conscientização sobre o uso racional da água, será oferecido a cada criança um dia de escovação por semana, onde organizarei a rotina de modo que pelo menos cinco crianças possam ser atendidas em cada dia;

- **alimentação:** visa um cardápio saudável e o autosservimento, onde a criança aprende a experimentar, fazer suas escolhas e evitar o desperdício;

- **relações interpessoais:** através do diálogo permite-se que os conflitos emergentes do cotidiano possam ser resolvidos mediante uma reflexão comprometida entre criança – adulto – criança; criança – criança, com o estabelecimento de uma relação afetiva, que vise o respeito com o outro;

- **pasta de leitura:** toda segunda-feira a criança levará para casa sua pasta com a proposta de leitura de um livro infantil, onde o adulto poderá ler juntamente com a criança e registrar, da forma que quiser, como aconteceu esse momento. A pasta retornará para a escola na quinta-feira da mesma semana;

- **biblioteca:** toda sexta-feira iremos para o espaço da Biblioteca, onde as crianças sentarão em roda e as profissionais escolherão duas crianças para escolherem livros que serão lidos na roda. Ao término da leitura, as crianças devolverão os livros nas devidas prateleiras. Essa é uma ação que pretende proporcionar as crianças como funciona o espaço da Biblioteca e também, o manuseio e importância dos livros;

- **sala de vídeo:** nesse espaço adentraremos toda segunda-feira, para que as crianças assistam vídeos previamente selecionados e que conversem com a proposta pedagógica vivenciada pelas mesmas;

- **parede de azulejo:** é um espaço que será utilizado para as crianças se expressarem através de pincéis e

tintas, promovendo um olhar sensível ao que elas produzem.

É importante deixar claro que os profissionais que exercitam a docência nessa turma não têm nessa organização uma receita a ser seguida, mas como sendo um instrumento norteador para o trabalho realizado com as crianças pequenas.

O Agente de Educação Infantil buscando sentidos

Sabemos que na Educação Infantil, a afetividade e os cuidados com o corpo são primordiais e inerentes ao trabalho educativo. São muitas lágrimas, trocas de fralda, mãos a serem lavadas, refeições a serem orientadas, no entanto, os trabalhos manuais e atividades plásticas também são primados no bojo do trabalho dos educadores infantis, que de mãos dadas com o professor, mediam atividades eminentemente pedagógicas.

No universo das crianças pequenas de zero a três anos, é necessário observar e criar um ambiente de possibilidades, onde a parceria entre os personagens envolvidos no processo de desenvolvimento das diferentes linguagens da infância é fundamental para que o plano de ensino da turma, elaborado pelo professor, por ser esse fazer uma de suas atribuições do cargo, seja vivido plenamente por todos. Os educadores infantis relacionam-se de forma a complementar e enriquecer esse planejamento, visando o desenvolvimento integral da criança.

No cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, é importante que o educador tenha uma postura flexível e esteja disposto a receber as devolutivas das crianças, das formas que elas vierem, exercitando um olhar atento e uma escuta sensível para essa criança. A postura desses profissionais requer, além de formação acadêmica, compromisso. A esse respeito, contaremos ao leitor um acontecimento que deixa claro a pertinência de tudo o que fora exposto acima.

Certa vez, um professor propôs uma atividade com alimentos para incentivar o consumo de alimentos saudáveis pelas crianças da turma. Como parte da atividade, imprimiu imagens animadas de um legume vermelho, nele havia um rosto desenhado (olhos, boca, nariz, sobrancelha). Na aplicação da atividade, as educadoras da sala ofereceram lápis de cor de diferentes tonalidades. No dia seguinte, ao ver as produções das crianças, o professor questionou as educadoras sobre o motivo pelo qual o alimento não foi pintado de vermelho, já que era a sua real cor. As educadoras argumentaram que deixaram as crianças em sua livre escolha (Setembro/2014).

O trecho relatado acima nos propõe uma reflexão sobre o quanto a voz dos educadores infantis, muitas vezes, não ecoa. A força dos papéis impõe amarras difíceis de se desvencilhar. Existe aqui uma discussão importante, mas que por hora não iremos aprofundar, que é a discussão da força hierárquica impetrada nas relações dentro da escola, onde somos educadores de deveres, despidos de direitos.

Além dessa discussão, esse trecho de acontecimento suscita reflexões de outra ordem, pensando agora na criança, pois, porque será que essa criança precisa pintar o alimento de vermelho, se esse alimento, no desenho,



CAPA



SUMÁRIO

tem olhos, sobrancelha, nariz e boca, quando na realidade não tem. Se seguirmos essa lógica, poderiam as crianças pintá-lo de azul. Ou não?

A descoberta de um mundo autônomo a ser explorado requer auxílio de um adulto que, na Educação Infantil, aparece nas figuras do professor e do educador infantil (também chamado de Monitor, Agente de Educação Infantil, Auxiliar de Creche), que em muitos casos também possuem formação superior na área da Pedagogia, apesar de não receberem o devido reconhecimento na prática de suas funções, muitas vezes diversa da que consta nas atribuições de planos e cargos, já que a realidade exige muito mais que apenas ser agente passivo de crianças em processo de desenvolvimento e de construção de um “Eu” único, que necessita de atenção individualizada, focada na constante progressão e ampliação de seu repertório motor, cognitivo e afetivo.

Poderíamos então problematizar, o motivo do Agente de Educação Infantil em se preocupar com saberes tão peculiares a prática pedagógica, se a lei não se preocupa com esse nó que inviabiliza um trabalho ético com a criança.

É importante ressaltar, que as atribuições atuais do cargo de Agente de Educação Infantil descritas na lei de cargos, em nada se relacionam às práticas que envolvem o âmbito pedagógico, cotidianamente desenvolvida por esse profissional. Esses profissionais são educadores de fato e deveriam ter o direito de serem reconhecidos por tal atuação, uma vez que a ideia não é usurpar nenhum papel dentro de sala de aula, mas buscar que as ações desenvolvidas por esses profissionais sejam reconhecidas e valorizadas.

O cargo de Agente de Educação Infantil exige apenas Ensino Médio completo, não necessitando de qualquer especialização para ingresso na função. Como se nada fosse necessário para compreender e atuar com crianças, reduzindo até mesmo a responsabilidade da função ao não se exigir um preparo técnico, visto que na LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 – a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, perdendo o caráter assistencial, que antes existia, e até mesmo familiar em cuidar de crianças com a simples competência da natureza, onde espera-se que mulheres, por serem mães, saibam como cuidar adequadamente de crianças. Ora, para atuar na Educação Infantil é necessário muito mais que boa vontade, são necessárias competências técnicas que permitam ao profissional o entendimento e reflexão das atividades propostas às crianças atendidas.

O Parecer CNE/CEB 09/2012 cita, na página 21, que professor é todo aquele que possua habilitação em nível médio ou superior e que “... *exerça atividades pedagógicas em interação com educandos, exerça a cátedra, ainda que voltada para a educação infantil, independente do nome que receba o cargo ou emprego que este professor ocupe*”.

Conforme decreto nº 18.513 de 15 de outubro 2014, as atribuições dos agentes de Educação Infantil³ permeia:

- Atuar nas Unidades de Educação Infantil, acolhendo, cuidando e auxiliando na educação de crianças, em conformidade com a proposta educacional;
- Promover o contato afetivo e harmonioso entre adulto e a criança;
- Conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças, a forma como vivem, seus progressos e dificuldades;

3 - Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/127681>> Acesso em 31/07/2015 às 20:38h

- Subsidiar e orientar as crianças em suas atividades recreativas, de cuidados com o corpo e de repouso;
- Zelar pela guarda e conservação do material de consumo da Unidade Educacional;
- Acompanhar e orientar as crianças durante as refeições, estimulando-as e auxiliando-as no desenvolvimento de bons hábitos alimentares, tomando os devidos cuidados, de acordo com a faixa etária;
- Corresponsabilizar-se pelo cuidado, observação e orientação às crianças na aquisição e desenvolvimento de hábitos de higiene;
- Realizar as trocas de fraldas, sempre que necessário;
- Auxiliar as crianças nos momentos de banho, escovação de dentes e demais procedimentos de higiene;
- Acompanhar as atividades recreativas e o momento de repouso/sono das crianças;
- Colaborar na organização da entrada e saída das crianças, do espaço das atividades, do material didático e dos eventos em geral;
- Auxiliar no desenvolvimento das atividades que favoreçam a aprendizagem e a interação entre as crianças e os adultos;
- Mediar e auxiliar na prevenção das situações de conflitos no grupo, visando à integridade física e emocional da criança;
- Comunicar a equipe gestora ocorrências envolvendo a integridade da criança;
- Responsabilizar-se, em seu horário de trabalho, pelo registro de todas as ocorrências e atividades da Unidade Educacional;
- Participar da avaliação e planejamento da Unidade Educacional;
- Participar de atividades que visem integrar a escola com as famílias e comunidade;
- Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade.

Vemos que os educadores, nomeados por Agente de Educação Infantil e Monitor Infante-Juvenil, exercem atribuições eminentemente de cunho pedagógico, pensando na proposta pautada no cuidar-educar como sendo indissociáveis e defendidas pela rede de ensino em questão.

A prefeitura de Campinas referenda o fato, através da proposta para o período integral nos CEIs – Centro de Educação Infantil – pois, no período da tarde, não existe a presença do professor alocado na turma e as crianças ficam sob os cuidados de Agentes e Monitores.

Nota-se que apesar de não constar na descrição do cargo as ações de executar, avaliar, planejar, desenvolver, refletir, realizar, entre outros verbos imponentes, essas ações são diariamente realizadas por esses profissionais, totalmente comprometidos com a prática pedagógica.



CAPA



SUMÁRIO

437

Contudo, é preciso finalizar essa conversa de texto percorrendo a busca utópica por um reconhecimento no quadro do magistério, desse profissional com tantos nomes e ao mesmo tempo sem nenhum.

Quando olho

O que vejo quando olho? Será que o que enxergo pertence somente a mim? O que tem naquele/naquilo que olho, que me torna cúmplice? O exercício de olhar revela quem somos, primeiro para nós mesmos, e isso nos é extremamente particular, hoje aprendi que não olho apenas por intermédio dos olhos. Segundo, revela a essência do outro, que ao existir me constitui. Olho para ver algo, para sentir e ser. Hoje as crianças olharam e viram ninhos de passarinho, quadrados coloridos, o que tinha dentro da nuvem e até uma cigarra que canta. Olharam e viram que sabem ver e pensam sobre o que vêem. O que irão fazer com isso? Enigma de quem olha. Olhos que vêem o que eu não vejo, porque eu também preciso do outro para completar minha visão, muitas vezes desfocada e empobrecida pelas mazelas de um sistema que tenta me cegar. Impregnar-me do olhar, dos olhares de meninos e meninas que ainda têm a possibilidade de encontrar em seus olhares a sensibilidade de ser. Têm a possibilidade de descobrir o movimento da lagarta que tece seus fios presa a árvore e sob olhares curiosos de crianças, que olhando constituem-se. Em nossas idas ao parque, chamou-me a atenção o fato de que dificilmente as crianças olham para cima. Ao entregar-lhes a luneta que confeccionamos para eles explorarem no parque, imediatamente as cabeças se inclinaram, como se buscassem algo no céu. A vida inundando a escola com sua capacidade de transformar. Ao olharem para cima e contemplarem as cores do céu, misturadas as cores das folhas e galhos das árvores, estavam olhando para dentro deles mesmos. Após o término da vivência que pretendia ser uma atividade livre, em um dia corriqueiro de parque, uma criança me pergunta: - Ô Grace, como chama esse negócio que você me deu para olhar? (Registro de Professora Julho /2015)

Encerro esse texto sem formalidades e nem com ponto final, mas com as palavras do poeta filósofo que diz:

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.
(Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? – São Paulo: Blucher, 2012.
- BARROS, Manoel. Poesia completa. – São Paulo: LeYa, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Rua de mão única: Infância berlinense:1900; edição e tradução João Barrento. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Lei Federal nº10.639 de 2003. Inclui no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura Afro-brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v. 3.

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

Groupe Maternel Liègeois. A pedagogia Freinet na educação infantil hoje. Tradução de Ruth Joffily.

PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil Pública: Um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: Departamento Pedagógico. 2012

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação. Tradução de Lílian doo Valle – 2 ed. – 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.

REYES, Yolanda. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. 1 ed. – São Paulo: Global, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Afonso Neves. – Porto Alegre: Art-Med, 1998.

Site:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=docdownload&gid=10578&Itemid=

acesso: 31/07/2015 as 19:05h



CAPA



SUMÁRIO

A instituição e a produção da invisibilidade dos corpos: inquietações em um espaço de exclusão. Por uma educação como possibilidade de liberdade

Rebecca Helena Cherrí¹
rebecca_cherri@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Resumo: Convido você a compreender a lógica do sistema capitalista ocidental que, inserido dentro da escola, promove nos educandos a invisibilidade dos corpos, exclusão e anula uma educação como possibilidade de liberdade. O que destaco neste trabalho é meu posicionamento que até o presente momento estava enraizado, escondido e que agora aflorou, confesso que foi o mais difícil de realizar, por me posicionar diante dos fatos e atitudes que me revoltam, já que dentro do cenário acadêmico o padrão de escrita usado em menor quantidade é o da primeira pessoa do singular. A neutralidade e o medo da exposição são características da escola, que necessita criar mão de obra qualificada, para que futuramente, o indivíduo seja: obediente, reprimido, ingênuo e silenciado. Realizando dentro do cotidiano escolar diversos modos de violência e repressão nos educandos. Entretanto as punições detacadas acima fazem parte da sociedade capitalista obscura e preconceituosa que molda, rotula e padroniza o homem, transformando-o em uma máquina que sofre calada e aceita o que é imposto. Uma realidade mascarada e imposta que oferece um “discurso” de amor ao próximo, qualidade de vida e respeito a diversidade cultural. Ofereço a vocês, meu modo de encarar sociedade, embasada em grandes autores e estudos realizados na minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.

Palavras-chave: cultura; escola; diversidade; instituição; preconceito.

Introdução

A escolha para a realização deste trabalho parte de um estudo que venho realizando ao longo deste ano, embasada em autores e as marcas vivenciadas em meu corpo, tendo início com uma palavra utilizada por minha orientadora do trabalho de conclusão de curso que é “reverberar”, segundo o dicionário: refletir, repercutir (luz, som e calor) brilhar, cintilar e resplandecer (CARVALHO, 2009, p. 724). Definição que vai além da alçada acadêmica e confronta com a minha essência de ser humano, repleto de emoções.

Ouso utilizar o poeta Barros (2008 p. 19) em seus escritos “Escovã”, na qual o mesmo tem o anseio de assim como os arqueólogos descobrir a essência das palavras. Constato que a palavra reverberar me remete à infância, com o aconchego do meu lar, o carinho dos meus familiares, as brigas pela minha falta de respeito devido a muitos mimos, a escola, a universidade e o trabalho, ou seja, todo objeto e encontros que participei marcou meu corpo.

1 – Discente da Faculdade de Educação.

Ao meu ver, a escola não é o lugar mais aconchegante que existe, considero esta semelhante com o livro “Manicômios, prisões e conventos” de Goffman (2013), sendo as características predominantes os ditamentos de regras e repressões, que principiam na arquitetura da instituição escolar, que explorada criticamente revela a barreira existente, o imperioso controle dos educandos e principalmente a semelhança com penitenciárias e manicômios que resguardam a sociedade de indivíduos nocivos ao bem comum.

Dowbor (2007), em seu livro “Quem educa marca o corpo do outro”, descreve a sua infância se referindo ao cheiro do nordeste, eu me refiro a escola com o cheiro de giz de cera e ansiedade, talvez pelo fato de considerar a escola um local de barragem e mutilações do EU², confesso que diariamente armava escândalos para ficar em casa, e somente os meu avós conseguiam me levar para a escola e, quando minha mãe decidia me levar, meu corpo era consumido por um sentimento de abandono e a condenação de ser obrigada a ficar na escola. Já assisti vídeos e li livros de escolas diferentes a que conheço, mas ainda não tive a oportunidade de vivenciar na prática, portanto as impressões que carrego da instituição escolar é a de fechamento e falta de cuidado, seja para com a comunidade, familiares, professores e alunos, promovendo a morte do homem que

Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta (BOFF, 1999, p. 34).

Assim como algumas educadoras que no decorrer dos anos estremeceram e tornaram-se engrenagem de máquinas, sem cuidado e compaixão, destruindo diariamente os educandos, os sonhos, o amor, a ingenuidade e a confiança. Entretanto sem compreender a tamanha brutalidade de seus atos desumanos.

Por ironia do destino cinco anos depois, ingressei em uma universidade pública a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba) no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e voltei para a escola, desta vez como uma educadora diferente de grande parte das que eu conheci quando educanda. Não gosto e não posso punir e humilhar as crianças e sinto que estou na profissão certa, pois me sinto muito bem ensinando as crianças, gosto do som das suas risadas e brincadeiras. Acredito que é um longo caminho a ser seguido, na qual a teoria deve ser coerente com a prática, ou seja,

As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. “O faça o que eu digo e não faça o que eu faço” é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência. “Quase vã porque nem sempre o que se diz ou está sendo contraditado pelo que se faz é completamente esmagado. (FREIRE, 1994 p. 76)

O que me refiro, embasado no livro “Professora Sim Tia Não cartas a quem ousa ensinar” de Freire (1994), é

que não me basta descrever o que sinto com a minha profissão, se a minha prática for diferente com os verdadeiros envolvidos. As crianças possuem a sensibilidade para compreender os fatos, lembro-me como educanda no dia da reunião de pais e mestres a professora acariciando o meu cabelo e me elogiando para a minha mãe, mas nos dias letivos nem olhava em meus olhos.

Infelizmente esta visão negativa da instituição escolar está enraizada em mim desde o ingresso na escola. Durante o estágio obrigatório, diversas vezes presenciei novamente as cenas que já havia vivido como educanda. Neste período de estágio várias marcas foram reverberando em mim, um sentimento não muito agradável, reportando-me a Rolnik (1993) acredito ser pertinente destacar a concepção da autora que salienta as marcas do corpo e em uma situação semelhante o corpo se imuniza e cria um porte para suportar novamente uma ação e sinto pavor de imaginar uma criança sentindo por mim o que eu sentia pelos meus professores. Não quero realizar os mesmos atos enquanto educadora.

Nesta sociedade a exposição é algo que pode ferir a privacidade, gerando em mim calafrios. Por isso, parto deste trabalho da minha vivência de vida, para refletir sobre as minhas marcas, confesso que não estão aprofundadas e nem detalhadas, pois seria necessário diversas folhas para contar a minha história. Aqui uso da simbologia da Rolnik (1993), apenas abro a torneira das minhas marcas através da escrita, desejo que a água fique cristalina, pois segundo a autora a escrita trata das dores.

Uma memória que se faz em nosso corpo, não seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível, onde o corpo integra aquela textura de que também falei no início, que compõe das misturas dos mais variados fluxos, e onde se produzem as diferenças que engendram os devires, devires da própria textura (ROLNIK, 1993, p. 4)

Não sou ingênua de pensar que este trabalho já produzirá a mudança na educação como um todo. Tenho sim a intenção de colocar o dedo na ferida e com a escrita iniciar o tratamento desta doença de desumanização que sofre a escola.

Vivemos um período de grandes mudanças. Assistimos a um acelerado processo de evolução das tecnologias da informação. No entanto, uma tecnologia que informa e deseduca o ser humano, promovendo a alienação através de padrões. Assim como descreve Defavori (2007), acreditamos que grande parte da população brasileira utiliza os meios de comunicação, como exemplo a televisão, e na atualidade há diversos programas que são assistidos pela população que lançam modismos e comportamentos ideais. O grande alvo da mídia agora são programas destinados às crianças, com comerciais infantis e telenovelas que viraram febre.

É notória a interferência que a mídia possui em nós, telespectadores, que ingenuamente e em momentos de descanso consumimos manchetes, redes sociais, propagandas, novelas e séries, nos educando a utilizar as mesmas roupas de artistas famosos, a falar bordões viciantes e, principalmente, a rotular o diferente do protótipo como errado. Há diversos programas na grande mídia que utilizam formas pejorativas de diminuir a população negada e discriminada, como um programa de humor do período noturno do sábado, classificando o nordestino como “povinho sem cultura”, o homossexual como piada nacional que necessita da cura de sua patologia e o dialeto caipira como fracasso e vergonha. Ensinando não só às crianças, mas a toda a população a discriminação e a violência no país.

Contudo, quando são lançados projetos e programas de conscientização dos oprimidos, a grande mídia com a sua hegemonia mina os ensejos da realidade, pois não é oportuno para classe favorecida a reflexão dos discriminados que podem através da luta pelos direitos modificar a realidade. Tambelli (2014) em sua página nos alerta que a grande mídia veicula as notícias que convêm ao sistema, mascarando a realidade preconceituosa e negligente, assim como destaca outro autor que “[...] mercado em rápida expansão para modos não formais de aprendizagem, como nas academias de ginástica e clubes esportivos, por meio de manuais de autoajuda, da internet, dos vídeos, CDs, DVDs, e etc. (BIESTA, 2013, p. 34)”.

Ou seja, a educação está sendo utilizada nos meios tecnológicos como uma forma de ensino de curta duração, individualista e a aprendizagem somente de conteúdos necessários para a mão de obra qualificada. Não estou afirmando que a educação à distância é negligente, mas é uma forma do sistema afastar a população, anular o diálogo, concretizando com a aceitação dos homens da realidade preconceituosa.

Recentemente assistimos, nas redes sociais, casos de preconceito e discriminação em um país como o nosso considerado civilizado. As imagens e textos postados refletem e repercutem na forma como a educação vem ocorrendo na instituição escolar.

Como já esboçado neste trabalho, podemos dizer que a escola aceita os desmandos de um sistema capitalista que tem como intencionalidade criar um adulto ideal, aquele homem obediente, trabalhador, ignorante e que cada vez mais se assemelhe a uma maquinaria que pode ser trocada ou consertada.

Os alunos quando ingressam na escola, abdicam das vontades, dos familiares, de uma alimentação em horário oportuno e das brincadeiras, para acatarem as rotinas devastadoras, os desmandos e os exaustivos conteúdos distantes da realidade. O cenário educacional é conhecido por grande parte dos educadores que realizam estas mutilações dos alunos, mas esta prática está impregnada na escola que passa a ser justificada.

A arquitetura de grande parte das instituições escolares são parecidas com as instituições totais analisadas por Goffman (2013), com os muros altos cobertos com pinturas de desenhos animados que escondem as pichações, acompanhados com os cacos de vidros, arames farpados e cercas elétricas, fazem crer que a instituição escolar com o dever de prestar serviços à comunidade que está inserida, inibe bruscamente qualquer ato de observação indesejado. As grades e os portões enferrujados com os cadeados ininterruptamente trancados que separam os espaços escolares, revelam a resistência do ambiente em se abrir para a participação ativa. O circuito interno de segurança, registra os invasores e especialmente todos os caminhos dos estudantes e funcionários do estabelecimento. As fechaduras e os segredos das portas de ferro e de madeira das escolas estão continuamente funcionando e são abertas no momento oportuno por um responsável.

Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamento, degradações, humilhações e profanações do eu. O som do eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele (GOFFMAN, 2013, p. 24)



CAPA



SUMÁRIO

Junto a estes “objetos de proteção” existem os vigias da instituição escolar, que obviamente não recebem oficialmente esta nomeação, e sim inspetores de alunos, diretores, orientadores pedagógicos, auxiliar administrativo, serventes, caseiros, entre outros, com a atribuição legal de manter a ordem social, controlando os alunos, vigiando os portões, muros e vistoriando o fluxo de indivíduos que transitam pelo estabelecimento. Os inspetores de alunos são respectivamente os mais requisitados para o serviço de observação dos estudantes e o cuidado com as chaves da instituição de ensino, na qual de determinada distância ouve-se os passos e barulhos sinistros do molho de chaves que causam repugnância até mesmo em quem está agindo corretamente nas “Leis escolares”, ficam vagando pelos corredores, portas das salas, banheiros, quadra de esportes, secretaria, sala dos professores, portões e pátio, exercendo a sua força de poder e impondo suas pretensões aos alunos, que têm todos seus passos seguidos e relatados.

Fazendo crer aos que não frequentam cotidianamente a instituição escolar que todos esses artefatos e aparatos de prevenção são exclusivamente contra os invasores que colocam em risco os que ali frequentam, pois é necessário manter a falsa aparência de que o controle é somente para anular a aparição de “delinquentes” e proteção dos alunos, que são a única preocupação da instituição educacional, além de ter vivido a escola como estudante em dezenove anos, comecei a trabalhar como auxiliar de administração escolar. Esta experiência me possibilitou trabalhar em três escolas municipais distintas, duas em bairros mais afastados e com alto índice de violência e uma localizada no centro da cidade e mais destinada a alunos da classe média. O que pude perceber nestas unidades escolares é que a arquitetura era bastante parecida, mas se diferenciavam na cultura organizacional.

Diferenciando completamente a prática dos escritos oficiais, que ao serem instituídos, trazem um cenário baseado em contos infantis, contudo na realidade repercutem concreta e severamente os campos de concentração de guerra.

Uma vez dentro da instituição escolar se configura um processo de cuidados e principalmente de castigos, pois na ausência dos pais, qualquer um tem a necessidade de ensinar as “boas maneiras” à criança, que assimilando mais rapidamente os caracteres do local em questão, consegue realizar atitudes que lhe garanta um menor número de humilhações, entretanto a cada despesa dos desejos para o enquadramento, o educando produz a própria morte civil, deixando de lado suas concepções que são testadas cotidianamente na instituição de ensino, através dos testes de obediência. Cenas obsoletas e humilhantes são vistas com facilidade dentro da escola, já que esta possui os aparatos que anulam a visão da comunidade ao redor. Uma terrível atitude de um educador me corroe a alma uma vez dentro da escola: no horário da entrada dos alunos em Tempo Integral, era realizado o acolhimento dos estudantes e a avaliação do comportamento da turma no turno oposto, com uma escala de 0 a 10, o responsável pela turma selecionava a nota mais oportuna para o dia.

Os castigos e prêmios dentro das instituições escolares são os vermes responsáveis pelas ações dos educandos, que repetidamente são aconselhados pelos funcionários para a boa conduta. Os prêmios são destinados ao aluno limpo, cabelos claros, olhos claros, carinhoso, com família atenciosa, obediente e principalmente silencioso. Contudo os castigos são esboçados de várias maneiras, pois na atualidade a agressão física ao “menor” é um crime, mas há distintas atitudes de cometer perversidade com as crianças de contorno prevista na Lei, como gritos, puxões pelos braços, sarro, mandar outra criança humilhar e fingir que não percebeu, caçoar da família, ignorar, olhar com fúria, exigir que limpe a sala, proibir o intervalo, fazer ficar mais tempo na escola, humilhar, entre outros, esses castigos são destinados na maioria das vezes às crianças negras, sujas, índias, pobres, analfabetas, carentes, com ausência de alimento e principalmente acalanto.

Quando a criança abdica do lar e da companhia dos familiares para ingressar na escola, entrega seu corpo a um novo cuidador à procura de aprendizagem, da afetividade e se preocupa criticamente com o corpo, pois é o bem primordial do homem que não se separa, apenas pode ser modificado com o sistema capitalista. As perturbações físicas sofridas dentro da instituição escolar, criam angústias, falta de fantasia, falta de sono, sentimento de culpa, revolta nas perturbações físicas como descreve Goffman (2013), que persistem ao longo da vida.

O primeiro problema é que o corpo é como dizem os psicanalistas, muito catectado em nossa sociedade; as pessoas dão grande valor à sua aparência e ao seu funcionamento, e tendem a identificar-se com ele. Os indivíduos não se sentem bem ao entregar seus corpos às manipulações racionais e empíricas de outros, e por isso é preciso que sua “confiança” no servidor seja continuamente mantida por estímulos de cabeceira. (GOFFMAN, 2013, p. 277)

Este sofrimento advém do fato, do educando necessitar “pedir benção” aos dirigentes da instituição escolar, para ir ao toalete, se alimentar, usar as vestes corretas, o pavor em ser rebaixado e o sofrimento antecipado pela falta em alguma obra que resultará em punições. Diante do colapso do sistema educacional, há a tendência de ocorrer a solidariedade entre educandos, gerando a união e o consolo recíproco.

A cooperação com os dirigentes, na maioria dos casos é vinda dos alunos silenciosos e idealizados, que acabam delatando os considerados “baderneiros”, estas atitudes são as respostas do pacto firmado com a instituição para adquirir os prêmios, surpreender os dirigentes e aliviar o exílio da vida. Dentro das instituições escolares, os alunos premiados são os favoritos que recebem o maior nível de aproximação com os padrões de bem-estar social e os que futuramente repercutirão o aprendido na sociedade, gerando o círculo vicioso de negação e silenciamento dos corpos.

Ao atravessar as fronteiras do estabelecimento, o indivíduo aceita a obrigação de estar atento à situação, de estar adequadamente orientado para ela e aceita-la. Ao participar de uma atividade no estabelecimento, aceita a obrigação de, no momento integrar-se na atividade. Através dessa orientação e participação da atenção e do esforço, visivelmente estabelece sua atitude com relação ao estabelecimento e às suposições implícitas sobre o seu eu. Participar de determinada atividade com o espírito é aceitar que se é um determinado tipo de pessoa que vive num determinado tipo de mundo. (GOFFMAN, 2013, p.158)

Em contra partida, o aluno que se rebela com a instituição de ensino, evade da mesma e instantaneamente é obrigado por entidades oficiais a retornar para a escola, da qual é considerado marginal e recebe constantemente punições para ser enquadrado, que não passam abatidas ao estudante, pois a necessidade de se firmar como um indivíduo de direito alvoroça as entranhas e procura seu espaço em uma instituição feita para ele, finalizando com a pavorosa impressão do estabelecimento e a aceitação própria de fracassado.

As formas de burlar o sistema são constantemente arquitetadas pelos alunos considerados baderneiros que necessitam concretizar estes atos para aliviar a carga repressiva e puxada da instituição, na qual um banal ato de



mascar chicletes escondido gera punição, mas é firmemente cometida ocultamente pelas crianças. Outra causa que resulta em atitudes ilegais cometidas na instituição é a falta de atividades de lazer para as crianças, que são apresentadas somente no intervalo, na educação física (que é uma disciplina obrigatória, carregada de regras) e através de atividades esporádicas de voluntários, tornando o cotidiano escolar negativo e desestimulante.

A domesticação encontrada na escola foi e é estudada por diversos autores consagrados em séculos passados, mas ainda hoje é presente na grade de formação docente, alertando a falta e respeito à diversidade, as punições, agressões e adestramento dos educandos, que sufocados tem duas alternativas, a revolta gerando o abandono da escola ou a aceitação e padronização. A educação clama pela necessidade de uma Educação como Prática para a Liberdade de Freire (1982) que respeita a realidade do educando e que esta seja trazida para dentro da escola, com uma relação de ensino e aprendizagem entre os educadores e os educandos, gerando nos envolvidos uma reflexão da sociedade e luta pelos direitos, culminando com a ruptura da negação vivenciada até os dias atuais.

Entretanto, a modificação da realidade é uma árdua luta travada com prestigiosos opressores que inibem a diversidade de conhecimentos existentes na classe subalterna, desprezando e ignorando pela infiel argumentação de ser somente o conhecimento científico o correto, segundo Santos (2007, p. 29)

A sociologia das ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe não é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo.

Escancarando a ignorância perante a diversidade e a multiplicidade de fatores que existem e interferem na sociedade. A vasta heterogeneidade vivente em um país é desprezada e generalizada a uma, a cultura burguesa, invisibilizando corpos e saberes.

Constatamos que a repressão e a anulação da diversidade exercida na instituição escolar, geram fracassos escolares e na vida dos alunos, ou seja, atitudes bárbaras cometidas pelos funcionários dentro da escola criam nas crianças múltiplos comportamentos em resposta a situações, como omissão de posicionamentos, silêncio, ingenuidade, agressividade, maldade e etc. Na tentativa insana de não repetir casos já ocorridos, como alega Rolnik (1993), o corpo é estruturado a partir de situações vivenciadas que marcam, posteriormente, quando uma nova circunstância relembra episódios vivenciados pelo corpo e a conduta do homem permanece na defensiva para a tentativa de estabelecer a zona de conforto.

O distanciamento entre a população causa a invisibilidade dos corpos, na qual o ser humano repleto de emoções não compreende a si mesmo e possui a incapacidade para dialogar e observar o outro, não entendendo os olhares, as revoltas, os sofrimentos, pois o corpo revela o que o homem esconde nas entranhas e tamanho esconderijo repercute em uma explosão e alucinação, considerada patologia. Tamaña brutalidade da sociedade, criou doutores que sobrevivem às custas de ouvir as angústias e explicar através de renomados autores o que o outro sente, para posteriormente receitar remédios de uso contínuo, nocivos à saúde e que causam dependência química, como se a solução das dificuldades enfrentadas no mundo coubessem em pequenas doses de comprimidos diários.

Anulando a possibilidade de retirar a venda dos olhos e perceber a diversidade formidável encontrada na

natureza, que tem o dom de curar as terríveis agonias da vida e no simples fato de observar uma criança que em sua fase de inocência mostra um mundo mais simples e afortunado.

Após os escritos acima, realizo a conclusão que educação formal contraiu os holofotes para si, na necessidade do sistema hegemônico em capturar mão de obra de qualidade, ensinando os estudantes com opressão, cabresto, mutilações do “EU”, comodismo, ingenuidade e, principalmente, anulando a diversidade cultural e o menosprezo pela classe desfavorecida, visível esta, desde o período colonial, que assim como o sistema capitalista, é uma forma de poder. A grande mídia, por sua vez, aliada ao neoliberalismo, idealiza o homem correto e lança modismos e padrões de bem estar para perpetuação da realidade e o massacre dos movimentos sociais.

Nós, pobres, homossexuais, índios, negros, analfabetos e nordestinos somos utilizados nos discursos hegemônicos pregados que alertam que todas as formas de preconceitos estão desaparecendo diariamente deste país e que, como exemplo, casos isolados relacionados à cor de pele, como forma de diminuição do ser humano são fatalidades, mesmo que estejam ocorrendo em um ambiente público, como um estádio de futebol, constatando que é interesse do sistema que o “diferente” se esconda, tendo início já nos anos iniciais escolares, mas que repercutem ao longo da existência do ser humano, gerando timidez, camuflagem e a diminuição perceptível em uma graduação, na qual o estudante revive as marcas expressas no corpo que grita por socorro e se apavora com o sentimento de sofrer novamente uma rejeição pelo que é.

Concluo que observando os elementos capitalistas, é perceptível que julgam a cultura corriqueiramente idealizada como uma forma de estar e ser na sociedade, erroneamente como uma forma de utilizar os padrões de bem estar inseridos pelo sistema capitalista. Um homem que não se apropria dos meios tecnológicos, que não tem acesso à mídia, jantares em restaurantes elegantes, automóveis novos, apartamentos no litoral, viagem para o exterior, educação de qualidade, sobrenome, título de doutor, visitas ao teatro, shows, vestes lançadas com o protótipo de modismo e a imitação do homem ideal, é considerado sem cultura, e para que que não ocorra esse fato, há a grande corrida gerando o desacerbado consumismo e a mutilação pelo trabalho, em uma lógica de destruição do habitat natural para a expansão do mercado, mais lucro e consumismo. Marx (1975, p. 47) anos atrás ressaltou que “o ar não era uma mercadoria assim como a terra virgem”, entretanto compreendo que o ar, na atualidade, é vendido através de condomínios residenciais com paisagismo, na proposta de apresentar um oxigênio mais puro, ou seja, tudo o que é possível visualizar, tocar, degustar, entre outros é comercializado e gera competitividade e ganância no mercado consumidor, salientando constantemente que todas as ações são em prol da solidariedade e igualdade da população.

Por sua vez, a grande mídia diariamente repete os condicionamentos hegemônicos, e a população em geral se entrega na falsa compreensão da situação atual vivenciada em um mundo passando fome, morrendo de desnutrição e sofrendo com o enojamento dos “superiores”. Contudo, o sofrimento alheio é “recompensado” uma vez ao ano em doação de uma quantia de dinheiro e a disponibilização pela mídia hegemônica que dispensa tempo e funcionários para promover um “espetáculo” em prol dos esquecidos, promovendo o alívio do sentimento incômodo de não ter que ver o outro, ou seja, nos escritos de Freire (2014, p. 49b) “solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente”.

A escola para criar o adulto ideal e perpetuar o sistema, promove a repressão dos discentes considerados diferentes do padrão, e a inibição da diversidade cultural até que o mesmo aceite e incorpore os mandamentos. Entretanto, é nas relações escolares que o aluno silencioso, obediente e covarde, negro, homossexual, índio, nordestino, pobre e com família desestruturada, partindo do pressuposto que a “cultura” incorporada da escola, idealiza



CAPA



SUMÁRIO

447

o homem branco, rico e heterossexual, segundo Leal (1988, p. 35) “a escola tem seus métodos, seus conteúdos programáticos que excluem as crianças logo na primeira série. É uma grande muralha a separar a normalidade da marginalidade, o joio do trigo”.

Hoje, revolvendo meu comportamento, vejo que a escola hegemônica, cumpriu seu dever, ingressei como bolsista em uma escola particular, me dislumbrei com os modismos, mas com o tempo fui silenciando e me deformando com o preconceito pela minha condição econômica, através dos professores, dirigentes e demais estudantes, que me rotulavam como pobre não pertencente àquele ambiente.

Concluo que cultura escolar brasileira tem raízes fincadas no colonialismo, que impregnou crenças usadas até a atualidade com uma educação acuada e de negação da diversidade. Iniciada na educação jesuíta, na qual índios com uma proposta de catequização eram humilhados e obrigados a aprender e se apropriarem da cultura portuguesa, considerada erroneamente a civilizada.

O colonialismo, vivenciado no Brasil, continha como atributo principal a imposição de uma cultura sobre a outra, através da arte e da violência. Os europeus “descobridores” de uma região inculta, desvendaram a vasta riqueza brasileira até então vista pelos nativos como a “mãe natureza” e, posteriormente, começaram a explorar o país e os índios, para a comercialização. Os nativos eram obrigados a ajudar os “homens brancos” por causa do temor das armas de fogo. A repressão vivenciada resultou em sofrimentos e marcas pelo corpo, finalizando com a aceitação do diferente como o correto e a incorporação para a sobrevivência. Para a conscientização de todos os portugueses da irracionalidade indígena, foram registrados através da arte, escrita e discursos, acontecimentos falsos, descrevendo os índios como porcos, burros, ignorantes e canibais, realizando em toda a população colonizadora a necessidade de adestramento e preces a “Deus”.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes” quando reagem à violência dos opressores”. (FREIRE, 2014 p. 59b)

Anos se passaram e a brutalidade na instituição escolar perpetua, hoje voltando à escola, relembro as marcas negativas que suportei, pois mesmo com a tecnologia e novas propostas, a escola ao meu ver se parece com a de dezenove anos atrás, que mesmo sendo pública nega a pobreza, mascara as intenções, promove castigos verbais, que são tão danosos como os físicos, que rotula como “preto, bixinha, pobre, burro, nordestino e etc.,” neutralizando, enverganhando e calando aquele que precisa ser ouvido. Utilizando Freire (2014, p. 37a)

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

Hess e Authier mostram a definição do instituído e do instituinte. O instituído está fechado e posto, entretanto o instiuinte vai se penetrando no instituído, realizando a modificação, como exemplo a aceitação da mulher no mercado de trabalho, ou seja, por mais que ainda na atualidade a mulher receba salário inferior ao do homem, hoje está inserida dentro do mercado e luta contra a discriminação através de Leis e movimentos sociais.

Mutilações do “EU”, somente para o que está fora da normalidade, nesta cultura escolar que tem raízes em um sistema capitalista sujo, o movimento negro é passado de forma superficial no dia vinte de novembro, o índio no dia dezenove de abril e assuntos relacionados ao gênero e sexualidade não são dialogado na escola, pois é visto como demoníaco, a pobreza e a miséria são ridicularizadas, devido ao auxílio do governo. Entretanto que escola é essa? Como educadores ignoram e menosprezam a diversidade cultural? Que mundo individualista é esse? Em qual local se encontra a racionalidade humana?

A realidade está posta, e a obscuridade dos atos acorda gigantes ignorados que se sufocaram desde o ingresso na escola por utilizarem “posturas” na sociedade. Presencio diversos argumentos como “eu não tenho preconceito contra gays, apenas não os quero perto de mim”, mas em uma sociedade com a diversidade, uma pessoa não tem o direito de se intrometer ou bloquear a entrada do outro, um nordestino é motivo de chacota pelo sotaque, como se o dialeto do sudeste fosse o padrão.

Entretanto, todas as formas de preconceitos são dissimuladas, a comprovação resulta em sentenças legais, que não anulam os preconceitos, pois este não é estudado criticamente. No entanto, tive a oportunidade de cursar Pedagogia na UFSCar Sorocaba, na qual foi possível o contato com vários autores que me ajudaram a ver a educação de forma crítica, como o autor Bondía (2002) que me inspira em sua concepção acerca da palavra, que produz sentido ao contexto, que determina o pensamento e possui poder de dar sentido ao que somos e a forma que nos colocamos. Seguindo o mesmo autor, vivemos em um mundo repleto de informações que geram opiniões e anulam a experiência, em uma sociedade que acreditamos ter o poder de fazermos todos os nossos desejos, mas a falta de tempo bloqueia e quando percebemos, apenas trabalhamos e consumimos nesta sociedade ocidental capitalista. Na qual, “O pé não sente mais a grama verde. A mão não pega mais um panhado de terra escura. O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizando pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano (BOFF, 1999, p. 11)” em nós, seres racionais, mas também sentimentais, que precisamos do contato com o nosso habitat natural e com as relações sociais, mas, somos ingenuamente inseridos desde crianças em um sistema consumista, que segundo Bauman (2013, p. 52) “vistos cada vez mais como outro encargo social, os jovens estão incluídos no discurso sobre a promessa de um futuro melhor”, erroneamente o futuro ideal é o lucro do mercado.

Considero a necessidade de uma educação crítica da realidade, para que o educando dentro da escola reflita sobre o sistema capitalista ocidental, a anulação da diversidade cultural e o preconceito sofrido pelos homens diferentes do protótipo. Na qual, “a visão da liberdade tem nessa pedagogia uma posição de relêvo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetivamente e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1982, p. 5).

Aprendi ao longo destes cinco anos a olhar para um copo de água cristalina e ver que dentro daquela água existem outros componentes, transparentes, mas que estão contidas, assim como a sociedade, que camufla os ensejos preconceitosos em uma escola que ridiculariza crianças.

Finalizado estes escritos defendendo uma educação para a liberdade e lutando por uma sociedade mais justa na qual a diversidade cultural seja aceita e refletida e pelo fim do preconceito.



CAPA



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- AUTHIER, M. HESS, R. In: AUTHIER, Michel e HESS, Remi, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France, L'Éducateur, Segunda parte, 1º Capítulo.
- BARROS, M. Escova. In: _____. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. p. 19.
- BAUMAN, Z. O jovem como lata de lixo da indústria do consumo. In: _____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 51-56.
- BIESTA, G. Contra aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem. In: _____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro melhor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-54.
- BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 199 p.
- BONDÍA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: CONFERÊNCIA PROFERIDA NO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS, 1., 2002, Campinas. *Resumo... Leituras SME*, 2002. FUMEC, 2002. p. 1-11.
- CARVALHO, L. B. *Dicionário Larousse*. 3 ed. São Paulo: Lafonte, 2009. p. 724.
- DEFAVORI, R. Mídia e Educação um estudo sobre recepção infantil à TV no Assentamento II em Sumaré. In: *Relatório especial da assembleia geral das Nações Unidas sobre a criança*. Piracicaba. Resumo. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 2007. p. 1-29.
- DOWBOR, F. F. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2007. 135 p.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. História de violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: vozes, 2003. 262 p.
- FREIRE, P. *Educação como prática para a liberdade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982. 150 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 49 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 143 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253 p.
- FREIRE, P. *Professora sim tia não. cartas a quem ousa ensinar*. 5 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994. 128 p.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva S. A., 2013. 312 p. (Coleção Debates).
- LEAL, Antonio. *Educação especial*. In _____. *Fala Maria favela: uma experiência crítica de alfabetização*. São Paulo: Ática, 1988. p. 35-46.
- MARX, K. *O capital: livro 1 O processo de produção do capital*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 47.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. In: _____. *Palestra proferida no curso para cargo de professor titular da PUC-SP. v.1 n.2: 241-251*. São Paulo: PUC/SP, 1993.
- ROSENDO, Ana Paula. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Covilhã: Lu-soSofia, 2009.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007. 127 p.

Narrativas de futuras professoras pesquisadoras: (trans) formação e grupo de pesquisa

Jaqueline Regina Mota da Costa
Jackregina2@gmail.com
FFP/UERJ

Rosilda Ferreira Costa
Rosildacosta25@hotmail.com
FFP/UERJ

Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes
Jacquelinemoraes@hotmail.com
FFP/UERJ

Resumo: Qual o papel de um grupo de pesquisa na formação de estudantes do curso de pedagogia? Como este espaço é vivido individual e coletivamente? Que lições ele traz para os que pretendem ser docentes? O presente trabalho busca refletir sobre estas e outras questões a partir da experiência das autoras como participantes de um grupo de pesquisa na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Tal grupo é formado por estudantes da graduação, pós-graduação e mestrado. A relevância deste trabalho está na possibilidade de reflexão sobre processos de formação de futuras professoras que vão se assumindo como pesquisadoras. Esta assunção tem sido um importante objetivo a constituir os espaços de formação docente, tanto os chamados de formação inicial, quanto os denominados por formação continuada. Tomamos como material de investigação narrativas produzidas durante as reuniões do grupo de pesquisa, conversas (na perspectiva proposta por Carlos Skliar) com membros do mesmo grupo e narrativas escritas que constituíram três monografias de graduação, todas produzidas por membros do grupo e que com . As narrativas que trazemos ao trabalho, sejam escritas, sejam orais, nos ajudam a compreender a complexidade da formação docente num curso de pedagogia, que não se restringe a sala de aula mas se amplia em outros espaços e tempos: espaços de diálogos coletivos, conversas, estudos, grupo de pesquisa, participação em congressos e palestras, dentre outros.

Palavras-chave: formação docente; experiências, narrativas, professor/a - pesquisador/a

Introdução

Qual o papel de um grupo de pesquisa na formação de estudantes do curso de pedagogia? Como este espaço é vivido individual e coletivamente? Que lições ele traz para os que pretendem ser docentes? O presente trabalho busca refletir sobre estas e outras questões a partir da nossa experiência como participantes de um grupo de pesquisa na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A relevância deste trabalho está na possibilidade de reflexão sobre processos de formação de futuras professoras que vão se assumindo como pesquisadoras. Esta assunção tem sido um importante objetivo a constituir os espaços de formação docente, tanto os chamados de



CAPA



SUMÁRIO

451

formação inicial, quanto os denominados por formação continuada. Tomamos como material de investigação das narrativas produzidas durante as reuniões do grupo de pesquisa, conversas (na perspectiva proposta por Carlos Skliar) com membros do mesmo grupo e narrativas escritas que constituíram três monografias de graduação, todas produzidas por membros do grupo e que com . As narrativas que trazemos ao trabalho, sejam escritas, sejam orais, nos ajudam a compreender a complexidade da formação docente num curso de pedagogia, que não se restringe a sala de aula mas se amplia em outros espaços e tempos: espaços de diálogos coletivos, conversas, estudos, grupo de pesquisa, participação em congressos e palestras, dentre outros.

As narrativas que trazemos neste trabalho, sejam escritas, sejam orais, nos ajudam a compreender a complexidade da formação docente, que não se restringe ao grupo de pesquisa ou a uma sala de aula, mas se amplia em outros espaços e tempos: espaços de diálogos coletivos, conversas, estudos, grupo de pesquisa, participação em congressos e palestras, dentre outros.

Grupos de Pesquisa: análise e relevância para o campo da educação

Integramos o “Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita” (GPALE). Este grupo se encontra vinculado ao “Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: memória, história e formação de professores”. Ambos estão sediados na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, localizada no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

O processo de fundação do que hoje conhecemos por São Gonçalo, iniciou-se pela ocupação de terras denominadas, até meados do século XIX, por Bandas D’Além. Estas terras, em 22 de setembro de 1890, através do decreto estadual nº124, conquistou sua emancipação política a cidade de Niterói, recebendo o nome que a distingue ainda hoje. Em 1943, uma divisão territorial no Estado do Rio de Janeiro determina que São Gonçalo deve perder o Distrito de Itaipú para o município de Niterói, restando-lhe cinco distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolo, Neves e Sete Pontes. Esta é a organização que permanece até hoje.

São Gonçalo possui uma população estimada pelo Censo realizado em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1.031.903 habitantes. Levando em conta que em 2010 a cidade de São Gonçalo possuía uma população estimada em 999.728 habitantes, sendo a 3ª mais populosa do país, exetuando as capitais. Os dados apontam, como consequência deste crescimento quantitativo da cidade, consequências para as condições de vida e infraestrutura da cidade.

Nosso Grupo de Pesquisa, portanto, ao estar imerso na cidade de São Gonçalo, vive os atravessamentos que esta localidade implica.

Totalizávamos no ano de 2015, quatorze integrantes no GPALE: sete graduandas, uma pós-graduanda, três mestrandas, dois professores da escola básica bem como a orientadora do grupo. Ainda na data indicada, todos os estudantes de graduação possuíam alguma modalidade de bolsa oferecida pela UERJ, seja Estágio Interno Complementar, Extensão, Iniciação Científica, Iniciação à Docência ou Monitoria. Esta diversidade, tanto de origem dos sujeitos que participam do grupo de pesquisa, quanto da natureza de vínculo que estes possuem, possibilita

diferentes e ricos olhares e, portanto, formas de compressão do vivido, estimulando o que Bakhtin (2000) chama de “excedente de visão”.

Trazemos para salientar nossa discussão uma tabela a respeito da quantidade de grupos de pesquisa que existem nas universidades do Brasil.

Essa tabela vem nos dando pistas de que os espaços de discussões, inquietações, narrativas e estudos vão além das salas e muros da escola e dá universidade. Vem nos mostrando a relevância que esses espaços coletivos têm.

Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a Unidade da Federação, 2014

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar se refere aos dados relativos à quantidade de grupos de pesquisa por instituição.

Instituição	Grupos	%	Pesquisadores ^{2/}	%	Doutores ^{2/}	%
USP	1894	5,4	13465	5,9	11217	7,0
UNESP	1182	3,3	7690	3,4	6791	4,2
UFRJ	1073	3,0	6580	2,9	5603	3,5
UFMG	790	2,2	5725	2,5	4667	2,9
UNICAMP	714	2,0	4908	2,2	4431	2,8
UFRRGS	794	2,2	5363	2,4	4399	2,7
UFF	847	2,4	4548	2,0	3567	2,2
UNB	528	1,5	4122	1,8	3156	2,0
UFPE	656	1,9	4030	1,8	3153	2,0
UFSC	584	1,7	3958	1,7	3145	2,0
UFPR	524	1,5	3696	1,6	3059	1,9
EMBRAPA	231	0,7	3327	1,5	2763	1,7
FIOCRUZ	385	1,1	3477	1,5	2763	1,7
UFBA	534	1,5	3651	1,6	2751	1,7
UERJ	420	1,2	3123	1,4	2548	1,6
UFSCAR	449	1,3	2503	1,1	2200	1,4

Distribuição dos grupos de pesquisa, pesquisadores e doutores segundo a instituição, 2014. ^{1/}

Unidade da Federação	Grupos	%	% acumulado
São Paulo	7278	20,6	20,6
Rio de Janeiro	4147	11,7	32,3
Minas Gerais	3482	9,8	42,1
Rio Grande do Sul	3315	9,4	51,4
Paraná	3011	8,5	59,9
Bahia	1763	5,0	64,9
Santa Catarina	1612	4,6	69,5
Pernambuco	1251	3,5	73,0
Paraíba	1006	2,8	75,8
Ceará	946	2,7	78,5

^{1/} Foram relacionadas apenas as instituições com pelo menos 200 doutores cadastrados e estão ordenadas segundo o número de doutores.

^{2/} Não há dupla contagem de pesquisadores e de doutores no âmbito de cada instituição.

^{3/} Total obtido por soma (há dupla contagem de pesquisadores e de doutores, tendo em vista que o pesquisador que participa de grupos localizados em mais de uma instituição foi contado uma vez em cada instituição).

A importância do Grupo de Pesquisa para formação: relatos de vivência

Retomamos as perguntas que nos moveram a este texto: Qual o papel de um grupo de pesquisa na formação de estudantes do curso de pedagogia? Como este espaço é vivido individual e coletivamente? Que lições ele traz para os que pretendem ser docentes?

A fim de buscar algumas respostas, fomos investigar o que pensavam alguns dos componentes do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE) do qual fazemos parte. Para tanto, do ponto de vista metodológico fomos gravando conversas e narrativas das integrantes do grupo, que também produziu: Monografias Dissertações e inúmeros textos a respeito do GPALE, ou seja, desse espaço coletivo.

Traremos para este trabalho quatro narrativas. Focamos nosso texto em doze componentes do Grupo de Pesquisa, não somente em suas narrativas, mas em experiências no cotidiano escolar.

A cada encontro, as quintas-feiras uma experiência é vivida. A cada encontro uma integrante fica responsável por fazer um registro reflexivo da reunião. Este registro será lido na reunião subsequente e, posteriormente, compartilhado no facebook do Grupo, assim todas/os vamos nos assumindo escritoras, buscando nas leituras de Freire, 1967, p. 44, pistas “exatamente porque, só na medida em que nos preparamos para esta captação, é que poderemos interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julgam ser opções nossas”.

Percebemos a importância da pesquisa como ato de curiosidade. Em relação à curiosidade Freire nos diz que:



CAPA



SUMÁRIO

Como professor devo saber que sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 95).

A partir do que diz o autor vamos pensando em como um/a professor/a deve ser: curiosa/o, atenta/o, com um olhar mais sensível. Dando valor ao que seu aluno tem a dizer. Também vamos pensando no desafio que é entender a educação como movimento não só dá escola, mas como movimento político, social e ideológico. Com esse sentimento de idealização, que a Jaqueline Regina, uma das autoras desse texto nos narra, uma situação das muitas que está vivendo nesse primeiro ano no cotidiano escolar, após a graduação e depois de mais de três anos de/na pesquisa:

As crianças não conseguiam responder uma questão da atividade de ciências e como não era uma única criança, comecei a achar que, aquela pergunta estava mal formulada. A pergunta era mais ou menos assim: existem varios direitos dos cidadãos, escreva quatro deles. Entre varios direitos, as crianças lembraram da vacinação, saúde e educação, faltava um, e ninguém conseguia lembrar. Eu em minha inocência ou falta de sensibilidade, esqueci que a escola fica aos “pés” de uma comunidade de São Gonçalo. “Crianças puxem na memoria, a policia tras o que? Os policias...carros de polícia, trazem o que para as pessoas?” As crianças me olhavam perplexas quando a Bruna que como a maioria da turma mora naquela comunidade disse: - tia a polícia tras medo e todos da turma falavam: é tia, a polícia tras medo e cada um deles tinha histórias tenebrosas de insegurança para contar. Fiquei desesperada em pensar em como medi meus alunos por minhas experiências e vivências de polícia. De que me adiantava leituras, se não consegui ter sensibilidade para, perceber que para eles a policia representava insegurança e não o contrário. Parei toda a atividade e comecei a escutar o que sabiam e pensavam da polícia e da segurança pública, aprendi muito naquele dia com eles, mais que eles aprenderam comigo, disso tenho certeza.

(Narrativa do caderno de registro de Jaqueline Regina, 2015)

Começamos a perceber que educar como diz Freire (1996) não é um ato neutro, isolado, nem muito menos, ingênuo. Educar é também um ato político. Nós como profissionais de educação temos que reconhecer nossa responsabilidade. São espaços coletivos e discussões de textos que nos faz ler as entrelinha de nossa sala de aula, como nos remete Garcia:

A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. (GARCIA, 1998, p.21)

Olhar para a própria prática, escrever e repensa-la vai pouco a pouco nos fazendo construir outras possibilidades de ver a educação.



CAPA



SUMÁRIO

Garcia (1998) vem nos ajudando a compreender para quem e para quê fazemos pesquisa? São perguntas que nos movimentam e nos inquietam, são perguntas que nos despertam para uma só resposta, pesquisamos e fazemos pesquisa para as professoras das escolas.

Em uma de nossas reuniões a mestranda Cristiane Custódio, responsável pelo registro da reunião anterior, revela que, ao escutar a gravação do encontro, admirou-se: “Fiquei surpresa em perceber, através da escuta do gravador, que falo muito mais que Jacqueline Morais. Tenho que me controlar”.

A narrativa de Cristiane traz pistas sobre as relações de poder no interior dos espaços educativos e acadêmicos: a coordenadora do grupo é quem possui legitimidade para se colocar no tempo-espaço da reunião. Sua fala deve ser naturalmente mais longa nos provando como “de um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido direta ou indiretamente na nossa “inexperiência democrática”. Na ausência, no tipo de formação que tivemos daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante”. Freire, 1967, p. 66.

Como nos remete Freire, estamos historicamente habituados em pensar que os que estão em um lugar hierárquico “inferior” devem ter reduzido seu tempo de (ex)posição.

Jacqueline Morais, coordenadora do Grupo, escuta a narrativa da Cristiane, em seguida questiona a professora, porque acha que, somente que eu tenho legitimado o poder da fala? Essa indagação nos deixou inquietas e mediadas em Freire compreendemos que “não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe”.

A cada leitura e discussão coletiva vamos nos constituindo pessoas e profissionais melhores, aprendendo e respeitando uns aos outros em suas singularidades. Vamos sendo instigados/as a olhar o/a outro/a buscando compreendê-lo/a.

A Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) é uma instituição exclusivamente voltada para a formação de professoras e professores que fica situada em:

São Gonçalo, município do leste da região metropolitana do Rio de Janeiro, é a maior unidade da UERJ fora do campus Maracanã (RJ). Dedicada à formação de professores, oferece hoje 6 (seis) cursos de licenciatura plena, 9 (nove) cursos de pós-graduação (especialização), 6 (seis) mestrados – sendo 4 acadêmicos e 2 profissionais – e um doutorado.

Sendo a única unidade de uma universidade pública localizada no município de São Gonçalo, a FFP/UERJ atende a cerca de 2500 alunos de graduação oriundos de inúmeros municípios da Região Metropolitana e do interior fluminense, inscritos em cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Letras (Português/Literatura e Português/Inglês) e Biologia. Seu projeto político-pedagógico apoia-se na vinculação técnico científico sobre a realidade educacional, social, ambiental e cultural, sobretudo, no leste metropolitano do Rio de Janeiro.

O corpo docente de alto nível acadêmico é comprometido com o desenvolvimento de projetos de pesquisa, bem como atividades de extensão. Possui 22 (vinte e dois) grupos de pesquisa reconhecidos pelo CNPq, mais de 100 (cem) projetos de pesquisa apoiados por agências de fomento como a FAPERJ e CNPQ, dentre outras fontes.

No campo da extensão são 50 projetos, 30 cursos e 24 eventos cadastrados no biênio 2013-2014 – todos em contato com a sociedade fluminense, com órgãos do poder público e com movimentos sociais. São mais de 250 bolsistas de pesquisa – Iniciação Científica (UERJ, Faperj e CNPq), Iniciação à Docência e Extensão. A FFP tem promovido eventos integrados com fóruns institucionalizados, conselhos, federações de movimentos sociais, rede de escolas do município de São Gonçalo e adjacentes. (página da UERJ/FFP)

Como graduandas e participantes de um Grupo de Pesquisa, estamos em busca de uma formação significativa, que nos possibilite sermos professoras reflexivas, pois pensamos a respeito da prática e a partir desse pensamento conseguimos muda-la, como nos aponta Garcia:

Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições... Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina.(GARCIA, 1998, p. 21)

Vamos leitura a leitura, transformando nosso olhar, vendo o que antes não víamos. O Grupo de Pesquisa Alfabetização Leitura e Escrita tem por objetivo refletir sobre o espaço escolar, potencializando experiências que buscam a emancipação dos sujeitos através da palavra-mundo, como desejava Paulo Freire.

O espaço da pesquisa nos ajuda na (trans)formação individual e coletivamente. Contribui para nos assumirmos professoras e professores pesquisadores/as que buscam a formação permanente. Afirma Freire:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p.30-31)

Freire (2013) diz que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Como professor/a pesquisador/a preciso sempre ir em busca de perguntas, de indagações, de questões que possam me mover e estudar, ler, descobrir. Nós como futuras professoras ou já professoras, precisamos do espaços coletivos, como o é um Grupo de Pesquisa, no qual possamos discutir e refletir. Dentro da pesquisa temos a possibilidade de pensar em respostas para as indagações que surgem no cotidiano escolar.

Para refletirmos sobre a importância deste espaço trazemos falas e narrativas das bolsistas que vão nos dando pistas de como participar do grupo de pesquisa contribue e influencia na formação inicial e continuada de professoras/es e/ou futuras professoras/es. Esses relatos vão nos dando direção e nos apontando em que aspectos as bolsistas/professoras vão percebendo a contribuição que tem/ teve o grupo de pesquisa, e a influência desse grupo em seu cotidiano escola.



CAPA



SUMÁRIO

457

Trazemos aqui quatro relatos sobre a importância do grupo de pesquisa. O primeiro é de Madeleine Souza. Seu depoimento nos faz pensar sobre a importância do espaço coletivo que constitui o Grupo de Pesquisa:

Gosto muito desse espaço do grupo de pesquisa. Saio toda quinta-feira refletindo sobre algum tema discutido na reunião. Isso é muito bom. É sinal de que estar nesse coletivo vale à pena para mim, me faz mudar algumas formas de pensar e agir na minha sala de aula. (Madeleine Souza, /2015, Registro da reunião do GPALÉ)

Outro depoimento que trazemos é de Adriana Pereira. Ela relata como este espaço foi e é fundamental não só em sua formação acadêmica, mas também pessoal.

É de grande importância para mim estar em um grupo de pesquisa superar limites foi o que sempre me moveu.... Confesso que no início não achava ser capaz em seu membro de um grupo de pesquisa com o passar do tempo percebi, que cada um tem sua capacidade e seu valor dentro do grupo. ... o grupo de pesquisa me dá essa oportunidade, em está a analisar e refletir sobre tudo. Inclusive, sobre as minhas próprias escolhas. (Adriana Pereira, 27/05/2015, entrevista com bolsistas do GPALÉ)

Aqui trazemos o depoimento de Polyana Araújo. Nele, a graduanda em pedagogia afirma a importância do grupo para estimular sua leitura e escrita. Nos diz Polyana:

O grupo me proporcionou várias coisas, mas o que me impactou mais foi na minha escrita. Porque na sala de aula se escreve até com mais autonomia, mas o grupo de pesquisa, ele te incentiva a estar mais questionadora, reflexiva. (Polyana Araújo, /26/05/2015, entrevista com bolsistas do GPALÉ)

Jaqueline Ferreira é uma bolsista que somente esteve no espaço de sala de aula como aluna. Ela nos relata a importância do grupo para o conhecimento de estar neste espaço de sala de aula como professora:

Eu creio que o grupo de pesquisa veio não só completar a graduação. Veio dar sentido ao curso de graduação. Sem o grupo de pesquisa eu creio que a graduação não teria a essência do que eu tenho, ainda mais que eu não vim da área de educação. (Jaqueline Ferreira 26/05/2015, entrevista com bolsistas do GPALÉ)

Conclusões

Os depoimentos que aqui trouxemos nos dão pistas da importância de uma formação docente que seja atravessada pela participação em um grupo de pesquisa. Percebemos pelas narrativas que o processo formativo não deve ser mera transferência de conhecimentos, mas que permita um conjunto de experiências (LARROSA, 2002, p. 21) transformadoras. Diz o autor que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Escutar narrativas de participantes do Grupo de Pesquisa vem nos ajudando a perceber a importância de vivenciarmos espaços outros que não apenas a sala de aula da graduação, essa vivência em um grupo (espaço coletivo) traz/trouxe para o grupo um crescimento individual e coletivo. Espaços como o FALA outra escola vem possibilitando a nós professores/as e estudantes diálogos a respeito de nossas práticas, ou na ausência dessas experiências, um olhar a respeito da prática do outro que está na escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 47ª edição.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. A importância do Ato de Ler. São Paulo: Cortez, 1999.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Leituras SME Campinas SP. Julho 2001.

Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-uf2>> Acessado em: 20/07/2015.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=estimativa2014>> Acessado em : 30/05/2015

Disponível em: <<http://www.pmsg.rj.gov.br/historia.php>> Acessado em :30/05/2015

Disponível em:<<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/historia.php>> Acessado em :04/05/2015

Disponível em: <http://www.fjp.uerj.br/index.php/about-us> Acessado em : 23/06/2015.



CAPA



SUMÁRIO

Memórias e narrativas fotográficas: sensibilidades docentes (trans)formadas pelo olhar (do) outro

Nara Rúbia de Carvalho Cunha¹
nrcalegria@gmail.com
Secretaria de Estado da Educação-MG

Guilherme do Val Toledo Prado
gyptoledo@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas- SP

Resumo: Entre maio de 2012 e maio de 2013, foi desenvolvida por professores de Educação Básica lotados em escolas públicas de Ouro Preto, e por pesquisadores do GEPEC/FE-Unicamp, uma pesquisa-ação de formação docente nucleada no Museu Casa Guignard e intitulada Primaveras Compartilhadas. Trazemos para esse diálogo narrativas fotográficas produzidas e partilhadas por tais professores, tomando-as como centelhas de sentido de uma experiência que buscou produzir conhecimento por uma via coletiva e dialógica, tomando as sensibilidades urbanas contemporâneas como mote das discussões e as memórias como meio de questioná-las ou de tensionar diferentes visões de mundo nelas amalgamadas. Nesse exercício, percebemos que as narrativas expressam e potencializam uma (trans)formação de sensibilidades mediada pelo olhar (do) outro.

Palavras-chave: memórias; formação docente; educação das sensibilidades; narrativa; fotografia.

Introdução:

“Ela (a narrativa) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.” (BENJAMIN, 1994: 200)

Entre os meses de abril de 2012 a maio de 2013 foi desenvolvido um projeto de formação continuada de professores de Educação Básica, chamado Primaveras Compartilhadas, nucleado no Museu Casa Guignard, na cidade de Ouro Preto/MG, e supervisionado por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp-SP.

Ele é parte de uma pesquisa em nível de doutoramento realizada junto ao GEPEC, na qual procuramos relacionar formação continuada a sensibilidades historicamente constituídas, focalizando a educação na interação com

1 – Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP

os espaços nos quais constituímos nossas experiências de vida, individual e coletivamente. A narrativa é um dos pilares teórico-metodológicos dessa pesquisa e ela é tomada, na perspectiva de Walter Benjamin, como uma forma de intercambiar experiências e de produzir conhecimento.

Acreditamos na narrativa tanto como forma de expressar sensibilidades modernas - ambivalentes, contraditórias e complexas - quanto de transgredir essas mesmas sensibilidades. Portanto, a narrativa de que falamos comporta dimensões de resistência, pois traz para o processo de produção de conhecimento o(s) sujeito(s) que o produz(em). A narrativa, aliada à concepção de experiência vivida, também benjaminiana, estimula-nos a nos afastarmos da análise radicalmente objetiva e a nos encontrarmos com o outro, não nos engessando no polo subjetivo, pois ela se faz com o outro, não apenas para o outro.

De acordo com Benjamin, a narrativa estava ligada aos ritmos artesanais de trabalho. As pessoas ouviam enquanto teciam; o que favorecia a capacidade de intercambiar o vivido. Ao ouvir uma narrativa, o narrador esquecia-se de si mesmo para gravar o ouvido e, depois, ao transmiti-lo recorria ao acervo de experiências suas e dos outros. A experiência era, então, a base da narrativa: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência relatada e a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994:201)

Na modernidade capitalista, experiência e educação ou experiência e formação têm sido separadas, trazendo grande prejuízo para a docência e para a produção de conhecimentos educacionais, em geral.

Na pesquisa que desenvolvemos, apostamos na aproximação entre experiências vividas e educação como forma de resistência às formações docentes centradas exclusivamente nos conhecimentos produzidos na academia, distantes dos sujeitos da experiência.

Muitas são as consequências dessa separação, entre elas, a “anulação” dos professores como sujeitos de sua própria prática. Nossas sensibilidades, por vezes, já estão tão habituadas a tais situações que para muitos não causa constrangimento ter um currículo pré-definido ou um sistema apostilado no qual o conteúdo já esteja organizado anualmente, para um estado inteiro, de forma homogênea. Os homens estão expulsos da história!

De acordo com E. P. Thompson (1981), quando a história é vista como estrutura, nós excluímos as experiências dos homens. Mas, é preciso ter clareza de que história é processo e, então, reinserir nela o termo experiência, pois esta é o que reinsere os sujeitos no curso da história; que permite aos homens - vivendo em sociedade - construir sua história:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e realizações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182)

Thompson nos fala de experiência como inserção dos sujeitos no tempo-espaço e seu posicionamento frente aos



CAPA



SUMÁRIO

461

conflitos, muitas vezes através de resistências, quer seja através de rupturas, quer seja através de (re)significações.

Uma vez que relacionamos experiência a resistência, que sensibilidades endossamos quando negamos as experiências ou os sujeitos da experiência?

O distanciamento específico entre experiência e educação foi apontado por Thompson como tendência prevalente e forma de dominação no texto “Educação e Experiência”, em sua obra póstuma *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Em fins do século XVIII e no século XIX (e ainda hoje):

(...) a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza mais longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. (THOMPSON, 2001: 32)

Fazendo um paralelo entre Thompson e Walter Benjamin, notamos a preocupação de ambos os autores com o lugar ocupado pelas experiências na modernidade capitalista.

Para Benjamin, as experiências vividas, isto é, compartilhadas no plano material e sensível, estão em declínio na modernidade capitalista porque perdemos nossa capacidade de narrar. A narrativa deu lugar à informação e os sentidos já chegam definidos, restando-nos apenas consumi-los e descartá-los. Na informação não há envolvimento entre o narrador e a coisa narrada, entre sujeito e experiências vividas, nem tampouco há envolvimento do leitor na narrativa do outro. Assim, as experiências não são compartilhadas.

Se as experiências não são compartilhadas, como poderemos nos perceber coletivamente? Se as narrativas estão em declínio, como podemos nos perceber em relação às nossas experiências vividas? Se não nos percebemos como sujeitos da experiência, como perceberemos nossa capacidade de resistir?

Nessa perspectiva, por pretender analisar a relação entre produção de conhecimento, no campo da formação docente, e experiências, a opção metodológica pelas narrativas está relacionada à concepção de produção de conhecimento como uma ação coletiva e, portanto, compartilhada, pensada, analisada, vivida pelo e em grupo. No entanto, nem sempre a narrativa é produzida de forma verbal.

Narrativas fotográficas e olhares que se entrecruzam

Inicialmente, as fotografias eram apenas registros dos encontros dos professores nas ações do *Primaveras Compartilhadas*. No entanto, o trabalho com as mesmas foi ganhando novos contornos a partir de uma oficina oferecida pelo professor Alexandre Augusto de Oliveira (Museu Histórico e Cultural de Jundiá - Solar do Barão), que ajudou o grupo a pensar na fotografia como forma de expressão de nossa relação com o mundo e, no caso específico daquele projeto, com a cidade de Ouro Preto. Depois, acrescentamos a perspectiva da narrativa ao trabalho com as fotografias, agregando contribuições de discussões havidas na disciplina ED 817: *Teorias Narrativas e Educação*, oferecida pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado durante o primeiro semestre de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.



Atividade do Primaveras Compartilhadas no Morro São João. Primaveras Compartilhadas - Ouro Preto, 18 de agosto de 2012.



Sarilho no Morro São João, registrado durante atividade do Primaveras Compartilhadas. Primaveras Compartilhadas - Ouro Preto, 18 de agosto de 2012.

A partir de então, mudamos a forma de olhar para as fotografias. Voltamos ao conjunto fotográfico produzido por todos os professores do Primavera e começamos a vê-lo como narrativa, a ver cada uma de suas partes como narrativas ou como elementos de composição de narrativas; não apenas como recortes, mas como fragmentos do vivido que potencializam diversas constelações quando são entrecruzadas em planos temporais e espaciais diferentes, ou não. Algumas delas surgiram como mônadas, ou seja, “centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis” (ROSA et all, 2011: 203)

A abertura da imagem para o outro, a sua capacidade de (re)inserção no fluxo do tempo e sua polissemia, aproximam-se de contribuições de Paul Ricoeur (1994), Mikhail Bakhtin (2003) e Walter Benjamin (1985) no que se refere à narrativa.

Se para Benjamin a arte de narrar é a arte de sempre narrar de novo, tempo e experiências estão no seio de sua concepção de narrativa. Cada um que narra o faz a partir de suas experiências no tempo-espço, mas não somente no seu tempo-espço, visto que o indivíduo está na relação com muitos outros. Assim, ao incorporar a narrativa às suas experiências, o narrador incorpora também as experiências de quem a narrou anteriormente.

Paul Ricoeur, ao inserir a narrativa no espiral da tríplice mimesis _ tempo pré-figurado, tempo configurado e tempo refigurado _ também afirma que os sentidos só se completam na relação com as experiências do outro, na mimesis III. E Mikhail Bakhtin, ao dizer que o homem não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, potencializa as possibilidades de relação entre tempo, narrativa e experiência.

Dessa forma, tomando as fotografias que trouxemos para este texto como mônadas do Primavera Compartilhadas e tentando um exercício de compreensão da dimensão que elas podem assumir nessa pesquisa, seria possível pensar nas experiências plurais que elas trazem em si mesma e nas inúmeras reconfigurações de sentido que elas suscitam na relação com outros sujeitos/experiências.

A imagem não é auto reveladora, mas ela tem uma vida, que foi inserida em um processo de pensamento do qual participamos.

Inserindo a primeira fotografia em seu cenário de produção, podemos compreendê-la como uma trégua no cotidiano fatigante de professores brasileiros que sofreram consequências da repressão às duas últimas greves de professores em Minas Gerais. Esses professores saíram do seu espaço habitual de trabalho, o centro histórico da cidade de Ouro Preto, para contemplar a paisagem em um dia claro, ensolarado e de céu límpido, e por isso seu caminhar era lento. Especificando um pouco mais, poderíamos buscar as emoções que a imagem expressa, ou insinua, no gesto de se abraçarem durante a caminhada, o que reveste a imagem de possibilidades. Namorados? Amigos? Companheiros?... De qualquer forma, a cena é de ternura _ou seria solidariedade?_ e afeto.

Os sentimentos se configuram num instante de encontro entre as sensibilidades de quem olha e as de quem se abraça. Quais os sentidos dessa imagem de ternura, afeto ou solidariedade no cenário de formação, práticas e lutas de professores na contemporaneidade, no Brasil?

As possibilidades de resposta são várias. Uma delas, certamente, é a compreensão do sujeito para além da sua dimensão racional, abarcando também o sensível. Afinal, não têm os professores uma personalidade mais ampla? Não somos portadores de razões e emoções? E, portanto, quais seriam as implicações de chamarmos a atenção para a inteireza humana nesse cenário de formação, práticas e lutas docentes?

A segunda fotografia nos traz outro conselho.

Muitas vezes, os olhares dos professores se dirigiam para o mesmo ponto, na mesma perspectiva, produzindo fotografias quase idênticas. Assim, passamos a questionar o que essa convergência de olhares poderia dizer do coletivo.

Voltando ao tempo-espaço de produção da fotografia, por que dirigimos nossos olhares para os sarilhos abandonados na parte periférica da cidade? Por que aquela imagem marginalizada disputava a atenção que dedicávamos à paisagem do centro histórico visto do alto?

As possibilidades também são várias. Mas, naquele momento, os professores se deparavam com o que destoava, o que escapa da imagem recorrente. Eles voltavam sua atenção para algo que contrasta com a paisagem do centro histórico e que insiste em permanecer, apesar de ser relegado às margens.

Os sarilhos são buracos profundos que serviam para levar ar e luz às minas subterrâneas. Eles foram cavados ainda no auge da mineração aurífera em Minas Gerais. Em algumas áreas mais afastadas do centro histórico da cidade eles permanecem abertos e foram recobertos pela vegetação. Assim, ao passear por essas áreas, as pessoas costumam ficar atentas aos sarilhos, para evitar acidentes.

Se buscar os sarilhos com o nosso olhar era uma exigência do passeio, registrá-los era uma iniciativa voluntária. As fotografias que os registram podem conter o medo, a curiosidade, a descoberta e, por que não, a indignação ou a denúncia?

De qualquer forma, o sarilho se faz narrar e com ele outros elementos do político-social-econômico-cultural são expressos ou insinuados.

Essas fotografias dizem de nossas sensibilidades no presente e em outras temporalidades.

Para o antropólogo Etienne Samain,

A imagem é uma “forma que pensa”, na medida em que as ideias por ela veiculadas e que ela faz nascer dentro de nós – quando as olhamos – são ideias que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia, de reaparecer agora no meu hic et nunc e, provavelmente, num tempo futuro, ao (re)formular-se ainda em outras singulares direções e formas. (SAMAIN, 2012, p. 33)

Samain afirma que as imagens são errantes e estão sempre à procura de um destino sem fim. Assim, vão além do tempo da história, ou do tempo em que eclodem. Elas são, portanto, mais do que um corte no tempo, elas permanecem no tempo, à espera de outros encontros, de outras significações, de outros recomeços.

“Onde ardem as imagens”? O que elas pensam? Como elas nos interrogam? As fotografias do conjunto documental do Primavera são prenhes de sensibilidades que continuarão tendo outras chances no tempo e poderão tocar outras experiências. Mas, nesse momento, ao focalizarmos a formação de professores, elas nos dão sugestões para continuarmos a história em curso. Elas nos aconselham.



CAPA



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo-SP: Brasiliense, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

RICOUER, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas: Ed. Papyrus, 1994. Tomo I.

ROSA, Maria Inês Petrucci et al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão do currículo. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

SAMAIN, Etiene. (org). Como pensam as imagens. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

_____. Educação e experiência. In. Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro-SP: Civilização Brasileira, 2002.

Fala outra escola: indicações sobre as tendências dos trabalhos apresentados no evento promovido pelo grupo de estudos e pesquisa em educação continuada (2002 – 2013)

Bruna Celli D'Abruzzo Degrecci
bruninha_cellii@hotmail.com
Faculdade de Educação – Unicamp

Ana Maria Falcão de Aragão
anaragao@terra.com.br
Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo: Ao realizar uma pesquisa com o Fala outra escola para ver as indicações sobre as tendências dos trabalhos apresentados no evento promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada durante os anos de 2002 – 2013 percebi que o evento foi se estruturando e organizando de maneira diferenciada para potencializar o que ali era dito: uma escola outra, mostando que a escola é um espaço mais amplo que a ação docente. Vale ressaltar que a presente pesquisa teve como objetivo analisar acerca do estado da arte das produções dos educadores apresentados nos Seminário Fala Outra Escola, realizando uma análise crítica dos trabalhos, identificando focos de interesse dos pesquisadores e suas contribuições para a formação de uma escola Outra. Para analisar todo o material encontrado, utilizei o método de Análise de Conteúdos que proporcionou construir uma visão acerca das temáticas, de seus fundamentos e de suas implicações e, mais especificamente, no que se refere à formação de professores. Dessa forma, o conhecimento assim levantado e analisado oferece a possibilidade de abertura de novas perspectivas que ampliem os saberes, o que pode permitir a construção de novos caminhos para se pensar a formação docente e uma escola Outra que tanto desejamos para formar cidadãos conscientes de seu papel e sua atuação na sociedade em que vivemos.

Palavras-chave: GEPEC; estado da arte; formação de professores, desenvolvimento profissional docente; Seminário Fala Outra Escola

Introdução: O GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

O GEPEC iniciou suas atividades informalmente no ano de 1984, reunindo professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudantes e profissionais da educação da escola básica, com o intuito de, nesses encontros, problematizarem-se questões relativas à formação de professores. Com sua formalização como grupo de pesquisa em 1996, a temática da formação de professores, associada aos estudos de currículo numa perspectiva cotidiana, afirmou a dimensão do trabalho coletivo enquanto constituidor de uma formação pessoal e profissional



CAPA



SUMÁRIO

numa perspectiva mais ampliada e multirreferenciada. Neste ínterim, a formação de professores numa perspectiva de educação/formação no GEPEC consolidou-se no diálogo com uma perspectiva de trabalho pautado no professor-pesquisador era o foco de compreensão dos processos de educação profissional inicial e continuado.

Atualmente, o GEPEC integra o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar (MOTA, 2005). Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente. Acreditamos que é possível pesquisar o cotidiano, bem como (e necessário) o professor constituir-se como pesquisador; pesquisa também é uma aprendizagem que se vai aprimorando com a prática; não há só um modo de pesquisar; a academia e a escola produzem conhecimentos (PRADO; CUNHA, 2007).

O desenvolvimento de uma perspectiva singular de pesquisar a própria prática, nomeadamente a do professor e da professora que investigam a própria prática pedagógica, mas também a de outros profissionais vem ganhando novas dimensões.

E são com estas compreensões de formação e pesquisa que se inscrevem as pesquisas em currículo e psicologia na formação dos profissionais da educação.

Os estudos do currículo investigam questões relacionadas com formação docente no cotidiano das instituições formadoras, sejam elas espaços da escola básica, sejam espaços universitários. Nesse contexto, as pesquisas se desenvolvem tendo como aporte teórico a perspectiva cultural do currículo, com as contribuições do pensamento de autores como Michel de Certeau, Stuart Hall, Garcia Canclini, entre outros. No contato com problemáticas da formação docente, a noção de identidade é bastante presente nas investigações desenvolvidas, acompanhada de discussões sobre processos de currículo no cotidiano escolar, tanto na perspectiva das matrizes curriculares disciplinares como também do ponto de vista dos processos institucionais de formação, na relação escola e universidade (ROSA, 2006, 2007a, 2007b).

Ao fazer a opção pelas narrativas como método, privilegamos os discursos produtores de identidades, de experiência e de currículo daqueles que são os praticantes, aqueles que nas brechas de suas memórias, podem oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar¹. Em outras palavras, nossos trabalhos compõem um método investigativo que não busca o olhar do outro externo à experiência, mas sim a voz e, o olhar daquele que vive e pratica o cotidiano da escola.

Na perspectiva de Benjamin (1994a), a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, a possibilidade de re-significação da própria experiência através das memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos. O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista, sejam recuperadas na relação temporal passado, presente e futuro. Trabalhar com narrativas é trabalhar com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras. A arte da narrativa está em evitar explicações sobre o dito, permitindo que o leitor fique livre para interpretar o narrado como quiser, podendo este atingir uma amplitude que não existe na informação. O narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, o que torna a experiência

1 - Imagens de um tempo e de um lugar marcados por determinados currículos e não por outros, por determinadas práticas educacionais e não por outras. Busca-se assim a articulação entre o ponto de vista micro (do cotidiano) e macro (do universo das políticas oficiais), favorecendo a ideia de circularidade.

vivida significativa e potencializante, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas, mas em dar sugestões.

Já para Certeau (1996, 2000, 2001), ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte e essa produz efeitos. Assim, o narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura, distanciando-se cautelosamente da realidade, provocá-la. Nas palavras do autor: “mais que descrever um “golpe”, ela (a narrativa) o faz.” E ao fazer o golpe, ao praticar a astúcia, essa arte pode assumir múltiplos desdobramentos. Sendo arte, exige criação; sendo astuta, pode se engendrar com ousadia. Com esse ponto de vista, é que descrevemos aqui duas “artes de fazer/dizer” que dão sentidos a nossas pesquisas como caminhos metodológicos de investigação: as mônadas e a transcrição.

Em “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin (1994b) nos apresenta algumas de suas experiências vividas na infância através de mônadas². Em pesquisas realizadas no grupo, são produzidos fragmentos de histórias a partir de extratos de entrevistas com depoentes. Tais mônadas, ao guardarem consigo fragmentos de histórias, exibem juntas a capacidade de darem sentido a um contexto maior. São como flashes fotográficos, não estáticos, mas sim em movimento. Não são monumentos da história – cenas congeladas de acontecimentos -, são ação, constante produção...

A opção pelas mônadas ou pela transcrição foi feita de acordo com a natureza das pesquisas desenvolvidas. A produção das mônadas não se dá no simples recorte de extratos das entrevistas com a função de ilustrar uma discussão, mas sim na formulação deliberada de narrativas que explodem em polissemia ao se tornarem uma historietas intitulada, muitas vezes, com intenção provocativa.

Tanto as mônadas como a transcrição não se prestam a análises pautadas em sistemas de categorias, em enquadramentos ou classificações, tampouco levam a versões únicas de conclusões. Como já afirmamos, Benjamin questiona o quanto as explicações estão relacionadas com a perda da capacidade de transmissão de experiências na modernidade. (BENJAMIN, 1994b). Não há um único “achado de pesquisa” em cada um dos trabalhos. Ambas as invenções têm como potencial, a capacidade de transportar o leitor para um espectro de compreensões e de cenários. O próprio leitor se torna viajante junto com os narradores, sejam eles depoentes ou pesquisadore(a)s.

No GEPEC, acreditamos também que a Psicologia não tem respostas para tudo, simplesmente porque não é capaz de elaborar todas as perguntas. E, mesmo que o fosse, não poderia responder a todas elas, pois não há só as dimensões psicológicas a constituírem a possibilidade do conhecimento humano. A análise do fenômeno educacional não pode abrir mão das dimensões social e cultural, e estas é que vão contribuir para determinar novos instrumentos, novos ângulos para que se possa organizar um eixo estruturante de análise. Não é a Psicologia que produz estes instrumentos e ângulos, mas, eles podem, sim, ser analisados como exercendo uma influência fundamental nos conhecimentos que a Psicologia pode oferecer ao processo educativo.

Uma outra dimensão importante do trabalho no GEPEC é a parceria com outros grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP, que colaboram nas discussões teóricas sobre os temas pertinentes ao grupo, como também constituem importantes interlocutores a produzirem em nós, integrantes do grupo, um distanciamento necessário para a problematização de nossos próprios trabalhos de pesquisa, o que tem colaborado de modo intenso neste diálogo profícuo e solidário, rumo a uma produção de saberes e conhecimentos necessários a todos os envolvidos na formação de formadores de professores e dos profissionais da educação.

2 - O termo “mônada” parece ter surgido com Giordano Bruno, significando os elementos das coisas. Mais tarde, foi utilizado por Leibniz como “partículas que podem trazer o sentido do todo.” (LOPES, 1998). Essa “arte de dizer” como metodologia é inspirada na forma de organização do próprio texto de Benjamin – A Infância em Berlim por volta de 1900 – no qual ele, através de historietas do cotidiano, vai retratando o cenário sócio-histórico de seu país no início do século XX.



Os Seminários “Fala Outra escola”

Na gestão da Coordenação do GEPEC, realizada pela Professora Doutora Corinta Geraldi foi criado o evento denominado de “Fala, professora!”. Desde 1999, o GEPEC organiza esse encontro com objetivo de criar um espaço para as diversas vozes da escola veicularem suas produções. Na perspectiva de tomar a escola como espaço mais amplo que a ação docente, em 2002, passamos à criação do seminário “Fala (outra) Escola”. Buscou-se a explicitação destas produções para possibilitar o encontro de indícios para sua legitimação na sociedade, engendrando um campo em que defendemos as possibilidades da escola na construção de uma “educação outra”, mais humana, menos mercadológica, pautada numa perspectiva de formação do educando enquanto sujeito histórico e produtor. Neste encontro, foram enfatizadas as tensões vividas pelos sujeitos no cotidiano da escola, tensões que perpassam as políticas impostas aos educadores, construindo a imagem de sua culpabilização, bem como apresentadas experiências em que a escola explicitou sua resistência ativa.

Neste espaço, professores e profissionais de educação eram convidados/chamados a vir à Universidade para narrar suas experiências nas escolas e que acreditavam que deveriam divulgar para outros educadores. Com o término da primeira edição, o evento passou a se chamar “Fala Outra Escola”.

Compreendemos que o Fala assume a escola como um lugar que transcende a ação docente e que tem possibilidades de intervir na construção social de uma educação outra, mais humana, pautada na formação do educando como sujeito histórico e produtor de sua história.

Sua primeira edição foi realizada de 21 a 23 de novembro de 2003 com o objetivo de criar um espaço para as diversas vozes veicularem suas produções, seja na forma de mesas-redondas, palestras, diálogos ou pôsteres. Neste evento foram enfatizadas as tensões vividas pelos sujeitos no cotidiano da escola, tensões que perpassam as políticas impostas aos educadores, construindo a imagem da culpabilização do trabalho docente como propulsor do fracasso escolar.

No II Seminário “Fala Outra escola”, realizado de 21 a 23 de outubro de 2004, enfatizaram-se três eixos que constituíam a organização escolar:

1. Escola como espaço-tempo de humanização das relações;
2. Escola como espaço-tempo de produção e trocas culturais;
3. Escola como espaço-tempo de produção de conhecimentos.

Realizado entre 16 e 18 de novembro de 2006, o III Seminário “Fala” (que então passou a ser bianual, com o intuito de ter mais tempo para sua organização) foi permeado por três eixos norteadores:

1. Parceria com a escola – entendida como uma relação recíproca de aprendizado, compreendendo-a como espaço comum de interlocução.

2. Produção de saberes e conhecimentos – produção sobre/com/na escola, espaço de partilha de descobertas, inquietações e possibilidades de criação, construindo narrativas sobre o cotidiano escolar, organizando conhecimentos e saberes singulares, partilhados no coletivo.

3. Socialização de narrativas de “experiências Outras” – circulação de experiências, de “vozes” muitas vezes não perceptíveis no âmbito da Escola e da Universidade, experiências que movimentam pesquisas culminando na (re) invenção/ (re) constituição do fazer pedagógico.

O IV Seminário que foi realizado nos dias 29, 30, 31 de outubro e 1 de novembro de 2008, teve como temática “Histórias Narradas & Cotidianos Vividos”. Com este tema, houve o desejo de provocar diálogos, conversas, reflexões, parcerias sobre as produções cotidianas no trabalho escolar do GEPEC que se materializam pelas narrativas que eram produzidas na construção de uma “escola Outra”. Cinco temáticas básicas compuseram nossas discussões, que neste seminário se configuraram como eixos de trabalho:

1. Formação no cotidiano escolar;
2. Narrativa, memória e autoria;
3. Práticas curriculares em e com diferentes áreas de conhecimento;
4. Experiências pedagógicas compartilhadas;
5. Reflexividade e trabalho coletivo.

No V Seminário “Fala”, realizado de 20 a 23 de outubro de 2010, teve como tema “Histórias de vida e de docência”. As narrativas de quatro professoras do estado de Sergipe, retratadas no filme “Carregadoras de Sonhos”, inspiraram o Seminário “Carregando sonhos”.

E o VI Seminário Fala Outra escola, realizado em 3 a 6 de julho de 2013, teve como tema “Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária”. A proposta era a de que o Seminário 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. É deste diálogo que tratamos: do encontro amoroso entre homens em processo de libertação, como nos ensina o Mestre Paulo Freire. Os diálogos propostos foram reunidos em sete eixos:

1. Cultura, Arte, Educação: engloba experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas e midiáticas.
2. Linguagem, Alfabetização e Conhecimento: reunião de 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.
3. Formação, Cotidiano e Saberes Profissionais: propõe-se diálogos referentes á formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.
4. Práticas de Memórias e Educação das Sensibilidades: propõe-se 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.

5. Afetividade, Cognição e Desenvolvimento: reunião de 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.

6. Ética e Política na Escola: reflexão sobre as ações pedagógicas que potencializam a responsabilidade ética e política no fazer educativo, desvelando possibilidades de diálogos outros.

7. Pedagogias Étnicas: diálogo 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.

Nesta edição do “Fala Outra escola”, estiveram reunidos cerca de 400 participantes, sendo o público constituído por profissionais de educação da escola básica, tanto do nível fundamental como do nível médio e superior, tendo acesso a palestras, mesas redondas e podendo também publicar trabalhos em forma de sessões de comunicação.

Relatório das atividades

A presente pesquisa teve como objetivo fazer uma análise acerca do estado da arte das produções dos educadores apresentados nos Seminário Fala Outra Escola, realizando uma análise crítica dos trabalhos, identificando focos de interesse dos pesquisadores e suas contribuições para a formação de uma escola Outra.

Conforme descrito no projeto, a ideia era analisar os trabalhos publicados nos Seminários Fala Outra Escola e identificar os focos de interesse dos pesquisadores e suas contribuições para a formação de uma escola Outra, mais humana e menos mercadológica. Para isso, fui em busca dos trabalhos publicados nos seis Seminários já realizados. Como não estavam todos disponibilizados via internet, foi preciso entrar em contato com membros mais antigos do GEPEC, que foram organizadores dos eventos e tinham o material necessário para a investigação.

Com todo o material em mãos, decidi usar os cadernos de resumo de cada edição para fazer um levantamento de todas as produções, pois continham todas as informações de que eu precisava: o nome do trabalho, nome do autor e o ano do evento em que foi publicado. Com exceção do V Fala Outra Escola e do VI Fala Outra Escola, onde, no primeiro, utilizei arquivos disponibilizados por um membro do GEPEC, pois o caderno de resumos desta edição somente continha os resumos das mesas e das conferências, não trazendo o total de trabalhos apresentados. E o segundo, utilizei o site³ do evento, que disponibiliza um E-BOOK com todos os trabalhos e seus resumos.

Reuni todos os trabalhos em uma planilha no Excel, trazendo o nome do trabalho, seus autores, como foram apresentados (em rodas ou em mesa de discussão) e a edição do evento correspondente. No total, foram 683 trabalhos apresentados ao longo dos seis eventos Fala Outra Escola.

Depois de reunir todos os trabalhos, eles foram divididos em temáticas. Para construí-las, me baseei nos eixos temáticos trazidos pelo IV Fala Outra Escola. Foram eles:

3 - <https://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/inicio.html>

1. Cultura, arte, educação.
2. Linguagem, alfabetização e conhecimento.
3. Formação, cotidiano e saberes profissionais.
4. Práticas de memórias e educação das sensibilidades.
5. Afetividade, cognição e desenvolvimento.
6. Ética e política na escola e Pedagogias Étnicas.

Apresento, a seguir, os indicadores quantitativos de cada uma das edições e das temáticas apresentadas

A partir deles, organizei em quatorze temáticas que me ajudaram a distribuir os trabalhos, satisfazendo ao objetivo da pesquisa. Acerca das investigações acerca do estado da arte, afirma FERREIRA(2002):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p.1).

Os temas, então, ficaram organizados da seguinte forma: formação profissional, saberes profissionais, afetividade, cultura, educação, memórias, cotidiano, aprendizagem de leitura e escrita, conhecimento, arte, linguagem, sensibilidade, pedagogias étnicas e política. Após a definição de cada um deles, iniciei a catalogação dos trabalhos, utilizando o método de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1979):

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Para isso, cada temática recebeu uma cor e a definição do tema de cada trabalho se deu por meio de seu título e, quando havia, das palavras-chave, uma vez que, somente as III e VI edições trouxeram em seus trabalhos as palavras-chave, com a ressalva de que a terceira edição não teve a totalidade dos seus trabalhos com palavras-chave, talvez em função de os autores ainda não considerarem isso um elemento importante.

Assim, cada um dos 683 trabalhos foi agregado a um tema. Diante disso, reuni os trabalhos por temáticas, em planilhas separadas, para melhor análise de cada uma delas, e, assim, cheguei ao resultado do número de trabalhos em cada tema:



CAPA



SUMÁRIO

473

Temáticas	Número de Trabalhos
Formação profissional	113
Saberes profissionais	72
Afetividade	2
Cultura	60
Educação	111
Memórias	45
Cotidiano	55
Aprendizagem de Leitura e Escrita	31
Conhecimento	61
Arte	59
Linguagem	53
Sensibilidade	2
Pedagogias Étnicas	9
Política	9

Considerações Finais

Diante desse panorama, pude fazer as seguintes considerações: os temas mais abordados pelos profissionais da educação ao longo das seis edições do Fala Outra Escola foram formação profissional e educação. Sendo educação um tema muito amplo, voltei à planilha com todos os trabalhos desse tema e observei que estavam ali os trabalhos cujos títulos não cabiam nas outras categorias, mas que continuavam a tratar sobre a educação.

Em relação aos temas menos abordados, afetividade e sensibilidade, pude observar que o GEPEC, idealizador e organizador do evento, traz em cada edição, as temáticas discutidas dentro do próprio grupo no período bianual em que acontece o evento. Por essa razão, as temáticas de afetividade e sensibilidade tiveram menor número de trabalhos em seu total talvez porque sejam temas mais atuais nas discussões e estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC, a partir da entrada da Profª. Ana Aragão no Grupo, trazendo as contribuições da Psicologia apenas a partir de 2005.

Ao observar a quantidade de trabalhos por cada evento, percebi que o V Fala Outra Escola teve um maior número de trabalhos, quantidade até mesmo maior do que o VI. Para entender o por quê conversei com um membro do GEPEC, que participou da organização desta edição do ano de 2010. Ele me relatou que este evento começou a ser organizado assim que a IV edição acabou, então, teve-se mais tempo para organizar e, conseqüentemente, divulgar o evento. E, também, o fato de trazer o filme: “Carregadoras de sonhos” e as quatro professoras de Sergipe que pro-

tagonizaram o filme, trouxe mais visitantes para o V Fala Outra Escola.

O fato de o VI receber um número significativamente menor de trabalhos, se deu pela escolha da comissão de organização do evento de mudar a data, de novembro para julho. Essa decisão foi tomada pelas proporções que o evento V Fala Outra Escola tomou. Se o número de participantes continuasse crescendo, o evento teria que procurar outros lugares para ser realizado, o que demandaria um maior número de pessoas na organização e equipe de apoio nos dias do evento. Portanto, para ele continuar sendo realizado na Faculdade de Educação e no Centro de Convenções da Unicamp, o mês foi trocado com a intenção de acomodar melhor o número de participantes, uma vez que no mês de julho são realizadas as férias e os recessos escolares.

O evento Fala Outra Escola é um espaço privilegiado de encontro dos profissionais da educação, destacando a voz e a visibilidade dos trabalhos que desenvolvem, buscando uma educação Outra, que entende a escola como um espaço de todos os educadores e alunos e que vai além da ação docente. A escola é um organismo vivo, pois é constituída por seres humanos. Dessa forma, cada escola é, ao mesmo tempo, igual e diferente das outras escolas. É nisso que o Seminário Fala Outra Escola se diferencia, pois busca olhar para os diferentes caminhos tomados e que foram significativos, assim, os professores, os diretores, os coordenadores pedagógicos, os supervisores pedagógicos, os funcionários da escola e os alunos que participaram do Fala Outra Escola, compartilharam tais caminhos que possibilitaram, diante do evento, (trans)formar olhares acerca de como fazer uma educação Outra.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas, vol.I).

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 4ª edição, 1994b. (Obras Escolhidas II).

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª edição, 1996.

_____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

_____. *A cultura no plural*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2ª edição, 2001.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, vol.23, no.79, p.257-272. ISSN 0101-7330, 2002.

MOTA, Ednacei A. D. *Saberes e Conhecimentos Docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP. Dissertação de Mestrado - 2005.

PRADO, Guilherme V.T; CUNHA, Renata C.O.B. (orgs). *Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Átomo e Alínea, 2007.

ROSA, Maria. Inês P. *Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias*. In: *Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção*. CAMARGO, Ana Maria F.e MARIGUELA, Marcio (orgs.) Piracicaba: Jacintha Editores, 2007a.

ROSA, Maria Inês P. *Fazendo uma narrativa: os caminhos das licenciaturas em uma universidade pública – cenas de uma experiência*. In: *Formação de Educadores – Artes e técnicas – Ciências e Políticas*. BARBOSA, R.L.L. (org.) São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

ROSA, Maria Inês P. *Professor(a) de... – fragmentos de identidades nos campos disciplinares*. Trabalho apresentado como pôster no GT 12, Currículo, 29ª. RA ANPED, 2006.



CAPA



SUMÁRIO

475

O uso do jogo nas práticas alfabetizadoras: recursos para a aprendizagem

Tatiana Andrade Fernandes
tatiana.andfer@gmail.com
Graduanda em Pedagogia – UNESP – Rio Claro-SP.

Andréia Osti
aosti@rc.unesp.br
Professora do Departamento de Educação – UNESP – Rio Claro-SP

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa: que objetiva investigar qual a contribuição da utilização de jogos, enquanto recurso pedagógico, para o processo de alfabetização e letramento inicial. O desenvolvimento do trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfica focando publicações dos últimos dez anos e análise documental. Primeiramente, buscou-se explorar quais trabalhos vem sendo publicado sobre a temática e compreender as conceituações que se constituíram, no decorrer da história, acerca do lúdico e, especificamente, do conceito de jogo, visto que este é um conceito amplo e discrepante, inclusive no contexto educacional, pois, enquanto algumas concepções entendem o jogo como viabilizador da aprendizagem, há outras concepções, divergentes, que não compreendem os jogos como recurso para a aprendizagem. Num segundo momento realizou-se análise dos registros de uma professora que lecionou no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública no interior de São Paulo, e que, em sua prática, utilizou jogos pedagógicos como forma de viabilizar a aprendizagem de seus alunos. A professora também participou da formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido pelo Governo Federal. A análise desse material permitiu investigar de que forma a utilização dos jogos podem contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A temática do jogo na educação, conforme apontado, não apresenta uma concepção unívoca, contudo, pode-se inferir que embora se encontre muitas publicações sobre o tema jogo, são poucos os trabalhos encontrados em relação à alfabetização, o que indica que a pesquisa por esse tema é ainda escasso. Não obstante, compreende-se que o jogo pode ter um papel importante na prática docente e que apresentam contribuições no processo de aprendizagem e, especificamente, no processo de alfabetização, desde que sua utilização seja planejada e intencional.

Palavras-chave: jogos; alfabetização; aprendizagem; ensino; didática.

Introdução

A alfabetização é um tema amplamente pesquisado no campo educacional, sendo muito recorrente em vários trabalhos, no entanto, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem da

leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Como dito, há muitas divergências sobre quais

métodos, formas e modos são os mais indicados para que o processo de alfabetização ocorra de uma forma natural e eficaz. No entanto, podemos afirmar embasados numa perspectiva interacionista, que há certa aproximação entre alguns autores sobre o tema alfabetização (Assolini; Tfouni, 1999, Kleiman, 2001, Soares, 2004, , Monteiro e Soares, 2014,) quando esses afirmam que a aquisição da leitura e escrita, na atualidade, deve ser entendida como um processo social, em que a alfabetização é um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais, não se restringindo mais ao simples domínio do código e a atividades de codificação e decodificação.

Também é fato que o Brasil amarga em sua história o fracasso de inúmeros alunos que saem da escola sem estarem alfabetizados. Nos últimos cinquenta anos o Brasil não deixou de se apresentar como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Em 2004, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicavam que 10,5% da população com mais de dez anos de idade era analfabeta. Em termos regionais, o Nordeste é a região com os piores resultados em todas as faixas etárias, sendo que 15,3% da população com mais de 10 anos não sabe ler nem escrever. Se considerados apenas aqueles com mais de 25 anos, o índice chega a 21,3%. Já na região Sudeste, a taxa de analfabetismo é de 4,4% entre a população com mais de dez anos de idade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2012), em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Em relação aos dados regionais, o Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil, enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,4% e 4,8%, respectivamente. Em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Esses índices evidenciam que a aquisição da leitura e escrita ainda é um problema social para grande parte da população brasileira, sobretudo a população que depende da escola pública.

Frente a essa realidade, o Governo Federal assume o compromisso de buscar políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. Podemos inferir que dentre essas ações propostas encontra-se a ampliação da educação básica obrigatória para nove anos e mais recentemente, o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC, 2013), com a política de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2013) é embasado por quatro princípios centrais em que se considera: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação a esse último princípio – a ludicidade - há, nos materiais didáticos e pedagógicos que foram distribuídos pelo Pacto às escolas e utilizados na capacitação dos professores alfabetizadores, vários jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. O objetivo do uso de jogos em sala de aula é apontado, nesses materiais, como um recurso importante ao processo de alfabetização, uma vez que os jogos possibilitam articular diversas áreas do



conhecimento, permitem a participação de todas as crianças, independente de seus impedimentos e dificuldades, oportunizando ao professor formar agrupamentos de acordo com os conhecimentos das crianças. Nesse material que chegou às escolas para uso do docente, o jogo consta como atividade permanente, que pode ser coletiva ou individual, deve constar no planejamento do professor e é considerado, para além de uma atividade lúdica, uma atividade específica, que auxilia e direciona a intenção do professor no planejamento de atividades de leitura e escrita para a alfabetização.

Desse modo, alguns autores (MACEDO, 2005; KISHIMOTO, 2011; MOURA, 2011; VIEIRA; OLIVEIRA, 2010) compreendem que há certa aproximação entre o jogo e o processo de aprendizagem.

Macedo (2005) discorre sobre os aspectos benéficos do jogo no sentido da possibilidade que permite instituir na relação com o grupo; o contexto das regras e objetivos, que exploram os aspectos cognitivos do sujeito, como criação de estratégias e as formas utilizadas para o enfrentamento de situações-problemas.

Moura (2011) ressalta que o lúdico nos processos educacionais promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, e que estas atividades podem proporcionar reflexos positivos ao processo ensino-aprendizagem, pois suscitam um aprendizado espontâneo e significativo. Já Vieira e Oliveira (2010) destacam que os atos de brincar e jogar são importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem para o estudante, sendo contribuições de estas atividades possibilitar às crianças diversas experiências, a interação com outras pessoas, a organização de pensamento, a tomada de decisões, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a produção de conhecimento. As autoras defendem que são através de atividades assim que as crianças desenvolvem habilidades necessárias ao seu processo de alfabetização.

Kishimoto et al (2011) destaca a compreensão dos jogos e das brincadeiras como forma de viabilização do processo de aprendizagem, afirmando que estes processos podem contribuir para a tomada de consciência das situações do cotidiano pela criança, auxiliando no processo de letramento.

Mediante o exposto, visto a bibliografia e os documentos oficiais dirigidos a professores e agentes educacionais que foram distribuídos mais recentemente e que versam sobre este tema, bem como a discussão da entrada de alunos com seis anos no Ensino Fundamental e que acarretam também uma discussão da importância do lúdico na sala de aula, a questão problematizadora que se deseja investigar por meio desta pesquisa é compreender que forma os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento de crianças que estão iniciando o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Pretende-se analisar como os jogos podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, e quais trabalhos vem sendo publicados sobre essa temática nos últimos dez anos. Como complemento à pesquisa, será analisado, além da bibliografia sobre o assunto, os registros de uma professora que planejou, aplicou e avaliou atividades com jogos de alfabetização durante sua participação na formação oferecida pelo Pacto Nacional de alfabetização na idade certa.

As diferentes concepções de jogo

A utilização da palavra jogo pode denotar diversos significados, dependendo do contexto em que for utilizada. Em diversos momentos, vê-se uma multiplicidade de sentidos atribuídos a palavra jogo, no qual o seu sentido não está relacionado ao universo infantil ou lúdico: jogo de poder; jogo de palavras; jogo político. Há também

a associação da palavra jogo ao contexto esportivo.

Até mesmo no espaço educacional encontra-se uma polissemia da palavra. Sendo assim, faz-se necessário compreender as divergências do termo, especificamente no espaço educacional.

O jogo é objeto de estudo de diversas áreas do saber, entre elas, a filosofia, a sociologia, a psicologia e a pedagogia. Nesse contexto, há divergências quanto a presença do jogo no contexto educacional, pois, compreende-se que, antes de um elemento educacional, o jogo é um instrumento cultural, ou seja, é uma produção humana e, neste caso, é um elemento que passa entre as gerações, por meio do convívio social e da tradição. De acordo com Suleiman (2009) há uma dificuldade em se definir a palavra jogo: “A explicação para esta dificuldade reside justamente no caráter cultural do jogo. Ele adquire dimensões diferentes em contato com culturas diferentes, e sua etimologia reúne vários aspectos, ocasionando uma gama enorme de significados” (SULEIMAN, 2008, p. 32).

Teixeira (2008) discute a ambiguidade do conceito de jogo. Para a autora, a ambiguidade do jogo está em seu caráter, simultaneamente, educativo e lúdico: “[...] aí está o paradoxo educativo, que entendemos como a dificuldade de encarar o jogo sob duas óticas complementares: a da ludicidade e da educação. [...] O que torna o jogo educativo é a intenção explícita de provocar a aprendizagem” (TEIXEIRA, 2008, p. 14).

Assim, observa-se que algumas discussões acerca do lúdico e, especificamente sobre o jogo, centram-se na questão de que o jogo, originalmente, não é recurso educacional. O jogo está relacionado a características que o definem como atividade correlacionada à alegria, à espontaneidade, à diversão e à liberdade, tanto de escolher o jogo desejado, como agir livremente durante as partidas. Sendo assim, compreende-se que, o jogo na educação seria um modo artificial de realizar a atividade, pois ao ser dotado de intencionalidades educacionais, perde suas características intrínsecas.

Considerando essas assertivas acerca da divergência do jogo no contexto educacional, entende-se que é relevante reconhecer o caráter cultural do jogo, contudo, as discussões por elas levantadas são importantes para elucidar que os jogos são apenas recursos que podem ser utilizados pelos educadores como forma de facilitar o ensino, enquanto recurso metodológico. Sendo assim, compreendemos que, o jogo, ou seja, o recurso, sozinho não é capaz de promover a aprendizagem dos alunos. É necessário que o jogo seja utilizado com finalidade e planejamento. Desse modo, faz-se necessário expor de que modo o jogo também pode contribuir no processo de aprendizagem no contexto escolar.

O jogo no contexto escolar

A utilização do jogo no contexto escolar e, especificamente, a introdução do lúdico na educação é um tema que, cada vez mais, é debatido no cenário educacional, sobretudo, na educação infantil, em que o brincar tem assumido certo destaque e encontrado espaço nas propostas institucionais dos estabelecimentos de educação para essa faixa etária.

O tema também integra o Ensino Fundamental, com a entrada de crianças de seis anos no processo de alfabetização. O Programa Federal Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, no caderno Ano 2, Unidade 4, cujo tema é relacionado ao lúdico na sala de aula, retrata a necessidade da aprendizagem das especificidades da alfabetização, e defende a utilização dos jogos e atividades de análise fonológica para alunos que se encontram no processo de apropriação do sistema de escrita. O documento ainda ressalta que o jogo possibilita realizar um



CAPA



SUMÁRIO

trabalho com outros componentes curriculares, para além da especificidade da aprendizagem da alfabetização.

Diversos autores exploram as possibilidades de uso do jogo no contexto escolar, não restringindo esse material como apoio para aprendizagem de conteúdos escolares, mas compreendendo que este recurso pode possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades no sujeito, como em relação aos aspectos emocionais, afetivos, motores, entre outros.

Santos (2011) compreende que o jogo pode apresentar contribuições no processo de desenvolvimento do aluno e considera que os jogos de regras são importantes no desenvolvimento de algumas habilidades.

Zacarias (2013) compreende que os jogos mobilizam desafios para as crianças e, dessa forma, despertam seu interesse. Logo, o jogo torna-se um recurso aliado do professor no planejamento de atividades:

Os jogos de regras são importantes instrumentos de observação e diálogo sobre o processo de pensar e construir conhecimento de acordo com os limites da criança. Ao jogar, um desafio é colocado e, para resolvê-lo, é necessário refletir, planejar as ações, criar estratégias. Esta situação permite uma aproximação com o mundo mental do sujeito, a partir da observação e análise dos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo. (ZACARIAS, 2013, p. 127).

Luna (2008) neste sentido, aborda que, apesar de alguns docentes considerarem que os jogos, muitas vezes, podem não contribuir no contexto educacional, por ser um instrumento que pode provocar a dispersão e a desatenção dos alunos, o jogo, ao contrário do que pensam, “pode estimular, ‘convidar’ a criança a prestar atenção, a se concentrar para vencer, estendendo esse valor para outras atividades escolares”. (LUNA, 2008, p. 112).

Visto que o jogo pode ser um viabilizador do processo de aprendizagem, considerando as especificidades desse processo, outros autores, além de apontarem essa validade do jogo, exploram outras possibilidades que o jogo oferece, como o trabalho com o aspecto emocional (vivenciar a frustração e a derrota) e a interação entre os pares, no trabalho com o respeito ao outro, visto que o espaço da sala de aula envolve também as questões emocionais, afetivas e interativas entre os discentes e entre eles com o professor.

Outro aspecto significativo ressaltado por Santos (2011) é em relação ao processo de interação, pois considera que é neste processo de interação social, mediada pelo jogo, que a criança tem oportunidade de desenvolver certas habilidades e atitudes que permeiam a vida social e a convivência em grupo. Também afirma que, por meio do lúdico, é possível desenvolver e trabalhar questões como o respeito mútuo; a postura diante de situações arbitrárias à sua vontade; a interação com outros sujeitos; a autonomia; a imaginação. Além disso, os jogos de regra configuram momentos oportunos para trabalhar questões como a frustração e a motivação.

Ainda sobre o aspecto social do jogo, Caiado e Rossetti (2009) compreendem que o jogo de regra é a atividade lúdica do ser socializado, pois é uma atividade que permanece após a infância. Segundo as pesquisadoras, é por meio do processo de cooperação que a criança terá condições de evoluir em sua noção de justiça e igualdade. Assim, as práticas cooperativas contribuem para o desenvolvimento moral da criança, que evolui de um pensamento egocêntrico para a socialização. Os jogos de regras, mesmo que competitivos, são oportunidades favoráveis para a cooperação.

Sobre os aspectos afetivos desenvolvidos por intermédio dos jogos, o fator competição possibilita que o jogador vivencie muitos sentimentos, por vezes adversos, como a frustração, a raiva, a inveja, o prazer em vencer. Contudo, no contexto dos jogos, é necessário que o jogador saiba controlar tais sentimentos, seja com a finalidade de vencer o adversário ou atingir os objetivos do jogo. Além disso, é também preciso que o jogador se submeta às regras do jogo, fato que pode provocar a limitação de suas ações planejadas. Sendo assim, o sujeito também aprende

a exercer o seu autocontrole.

Em relação aos aspectos sociais, é importante compreender como o jogo constitui-se um instrumento que possibilita a regulação de comportamentos: o comportamento do jogador é regulado pelas ações e expressões de seu adversário. Essa relação, subsediada pelo contexto das regras, possibilita a criação de situações interacionais que permitem empreender relações interpessoais de um modo mais sadio.

Luna (2008) aborda uma questão recorrente na escola, que é a indisciplina. De acordo com a autora, a indisciplina pode ser designada como o ato de perder o foco, perder a atenção na atividade que se propõe a realizar. Deste modo, o sujeito não atinge seu objetivo. Além disso, uma criança indisciplinada pode prejudicar não apenas a si própria, na concretização de suas atividades, como também pode prejudicar seus colegas.

Segundo Luna (2008) o jogo pode ser uma ferramenta que possibilite que o aluno desenvolva a disciplina, ou seja, o foco, a atenção, pois tais habilidades são requeridas pelos jogos: “[...] para desenvolver a competência é necessário ter disciplina: quanto mais atento, concentrado e persiste o sujeito estiver, melhor ele poderá resolver os desafios da tarefa”. (LUNA, 2008, p. 49). Assim, o jogo é recurso que pode auxiliar os alunos a desenvolverem atitudes disciplinadas.

Como foi possível analisar, os estudos não se centram apenas nos benefícios dos jogos como recursos para a aprendizagem de conteúdos escolares específicos, mas também envolvem variáveis que perpassam o cotidiano escolar, que não podem ser desprezadas pelo professor, como a questão da motivação, da frustração, da afetividade e do comportamento.

O jogo no processo de alfabetização

A aprendizagem da leitura e escrita tem ganhado certa notoriedade nos tempos atuais, no Brasil, devido à iniciativa do Governo Federal com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que pretende alfabetizar as crianças até os oito anos de idade – 3º ano do Ensino Fundamental - bem como pelos índices de alfabetização no Brasil, conforme já foi apresentado.

A aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo, que exige do aprendiz diversas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas e afetivas. Silveira (2004) indica a complexidade desse processo:

A leitura envolve a ação de ler. Mas também implica coordenações, que permitem conferir significado; organizando as palavras; buscando um sentido. Assim, ler, enquanto ação, é percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não as palavras. Todavia, envolve conhecimento, porque ler é interpretar; é decifrar o sentido de; é explicar; adivinhar; prever. A leitura, enquanto ato interpretativo, implica inferências, fruto de coordenações que o sujeito vai construindo ao longo de suas experiências com o mundo. (SILVEIRA, 2004, p. 8).

Soares (2003) assinala que o processo da aprendizagem da leitura e escrita envolve dois processos: a alfabetização e o letramento. A autora denomina o processo de alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita, em seus aspectos alfabético e ortográfico; enquanto o processo de letramento caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita, ou seja, a capacidade de fazer uso da leitura e da



escrita. Para Soares (2003), o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis.

O processo da aprendizagem da leitura, portanto, envolve não apenas a decodificação, mas também a interpretação da informação que o texto comporta, ou seja, a competência da compreensão do texto também é fundamental nesse processo:

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar que a vida moderna exige leitores competentes de vários textos, compreendendo para que servem e como utilizá-los. Sendo assim, possibilitar situações para o que o sujeito tenha o domínio das habilidades de leitura, de expressão oral e de produção de textos verbais e não verbais é condição fundamental para o sucesso na vida em sociedade e na escolarização. (SILVEIRA, 2008, p. 21).

Dessa forma, reconhece-se que, a partir do momento que a alfabetização envolve um processo de aprendizagem complexo, o papel do professor, enquanto mediador desse conhecimento e o aluno, também compreende um processo de ensino complexo, que exige não apenas ensinar o processo de decodificação e codificação de palavras, mas criar um ambiente onde as palavras, em diversos portadores textuais, façam sentido aos alunos, estando incorporadas aos seus interesses.

Kishimoto (2011), ao caracterizar uma experiência realizada na escola de aplicação da USP expõe a importância de atividades lúdicas no processo de escolarização e legitima seu uso no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência relata a transição do currículo da escola para o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos de duração. O recebimento de crianças menores, que ainda estariam na Educação Infantil, promoveu a busca pela constituição de uma educação mais lúdica para os alunos, respeitando a especificidade da infância. Por meio das respostas de pais e professores, compreendeu-se que a ludicidade foi imprescindível para o processo de aprendizagem das crianças participantes da pesquisa. Enfatiza ainda, os jogos e atividades com o apoio dos signos e da linguagem como uma das modalidades lúdicas mais apropriadas ao pré-escolar e início do fundamental.

Gomes e Burochovich (2005) ressaltam que o jogo é uma atividade de possibilita a utilização da leitura e da escrita de forma contextualizada. As autoras mencionam que não existem muitas pesquisas acerca das relações entre jogo e leitura, destacando a proximidade entre o jogo e a leitura, enquanto atividades que exigem raciocínio e estratégia. Desse modo, o jogo pode ser um aliado na aprendizagem da leitura e escrita.

Zacarias (2013) compreende que há uma relação entre as habilidades desenvolvidas para o jogo e para o processo de leitura:

A ação de jogar e ler requer um sujeito ativo, um sujeito que decida sobre a melhor estratégia, antecipe, calcule, reflita, sustente seu objetivo, atribua significado ao que faz, abstraia o que é mais relevante, avalie, recupere as más estratégias ou condutas, compartilhe sentimentos. Tanto na leitura como no jogo ter um objetivo é fundamental [...]. Jogar e ler supõe formular hipóteses, verificá-las e fazer provisões a todo instante, considerando as consequências das nossas ações a fim de compensá-las quando fracassamos ou utilizá-las em outras situações ao obtermos sucesso. (SILVEIRA, 2004, p. 134).

Assim, a autora parte do pressuposto de que as habilidades requeridas ou construídas durante um jogo podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem da leitura, por compartilhar das mesmas habilidades para desenvolver a atividade.

Furtado (2004) apresenta outras dimensões da aprendizagem da escrita, para além de sua utilização em práticas sociais. Segundo a autora, a aprendizagem da escrita envolve não apenas os aspectos linguísticos, mas também aspectos espaciais e temporais, considerando também o contexto histórico, social e familiar da criança.

A autora dá grande importância ao aspecto motor e à estruturação espacial da criança, que segundo ela, apresentam grande influência no processo de alfabetização. Furtado (2004), apoiada em teóricos da psicopedagogia, ressalva a importância de se realizar um trabalho que objetive o desenvolvimento psicomotor e menciona que:

[...] só a partir de um certo nível de organização motora, do domínio do gesto e do instrumento, esquema corporal, lateralização, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva a criança poderá começar a ler e a escrever (FURTADO, 2004, p.9).

Assim, pode-se compreender que o processo de aprendizagem da escrita é, assim como o processo de aprendizagem da leitura, muito complexo e que exige habilidades conhecimentos específicos do professor. Segundo Furtado (2004), o trabalho psicomotor deve ser iniciado antes do processo de alfabetização, contudo, é necessário que as atividades com esta finalidade envolvam um trabalho em que a criança tenha a experiência com todo o seu corpo, através da qual ela possa estabelecer as relações com o espaço e construir a estruturação espacial. Contudo, observa-se que o trabalho desenvolvido antes da alfabetização centra-se no que se denomina treino motor, ou seja, as crianças realizam atividades de colagem, pintura e exercícios de cópia de números e letras.

A autora compreende que os jogos podem ser instrumentos que possibilitem o trabalho com a noção de espaço e o desenvolvimento da consciência corporal, habilidades que, conforme exposto anteriormente, são fundamentais para o processo de aprendizagem da escrita.

Isto posto, compreende-se que o jogo pode viabilizar a aprendizagem da alfabetização, bem como o processo do letramento.

Os jogos em uma turma de alfabetização.

Como forma de melhor compreender a inserção de jogos no contexto da alfabetização, analisou-se os registros pessoais de uma professora que lecionava para um 1º ano do Ensino Fundamental e que utilizou, em sua prática, jogos de alfabetização.

A professora iniciou o trabalho aplicando jogos de regras, do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – a professora também participou da formação oferecida pelo programa – além de confeccionar jogos que atendessem as especificidades da turma.

Durante dois meses, uma vez por semana, a professora dedicava um período da aula para o trabalho com jogos. Para desenvolver tais atividades, a professora buscava, para ensinar as regras do jogo coletivamente e, posteriormente, organizava a sala em pequenos grupos, conforme sua avaliação diagnóstica, agrupando os alunos com



CAPA



SUMÁRIO

necessidades semelhantes. A cada semana, um novo jogo era ensinado e inserido nos grupos.

Esse trabalho semanal com os jogos teve início ainda no primeiro semestre letivo, durante o mês de Maio, quando a sala contava com quatro alunos na hipótese pré-silábica; dois alunos silábico sem valor; oito alunos silábico com valor; seis alunos silábico alfabético e um aluno alfabético.

Para finalizar esse trabalho com jogos, a professora organizou uma atividade diferente. A atividade envolvia o primeiro jogo ensinado, o Dado Sonoro, e essa nova possibilidade do jogo pretendia explorar a capacidade da escrita e leitura pelos alunos, dando um enfoque diferente do objetivo do jogo, em uma atividade de correspondência grafofônica. Os grupos também foram organizados de forma que houvesse alunos nas mais diversas fases de hipótese da escrita. Nesta organização, todos os grupos jogaram o Dado Sonoro e competiram entre si. O jogo do Dado Sonoro é constituído por um tabuleiro com oito animais (Pavão, Baleia, Cavalo, Gato, Foca, Vaca, Tatu e Dinossauro), por 24 fichas (cada três fichas correspondem a um animal e tem o mesmo som inicial que estes) e um dado de oito lados. No jogo tradicional, a criança joga o dado e sorteia um animal do tabuleiro. Após conferir qual é o animal e o som da primeira sílaba da palavra, procura entre as 24 fichas aquela que tem a mesma sílaba inicial do animal sorteado. Ao fim, vence o jogo o aluno que mais acumular fichas, ou seja, aquele que mais acertar nas associações. Nessa intervenção diferente, cada grupo recebeu apenas o tabuleiro e a aluna bolsista e a professora separaram oito fichas, cada uma correspondia a um animal. Aleatoriamente, escreveram o nome da ficha na lousa e os grupos tinham que tentar ler. Após todos lerem a palavra na lousa, deveriam buscar no tabuleiro qual o animal que começava com o mesmo som da palavra escrita. O grupo vencedor seria aquele que associasse e escrevesse o maior número de palavras da forma correta. No desenvolvimento desta atividade foi bem visível a contribuição do jogo para reflexão do sistema de escrita. Os alunos, para tentarem ler a palavra, utilizaram vários recursos: famílias silábicas fixadas acima da lousa, tentativa de leitura por silabação, auxílio de colegas que já conseguiam ler. No momento da escrita também foi possível verificar os alunos, em conjunto, formulando suas hipóteses de construção das palavras, escrevendo e apagando várias vezes a folha, discutindo a maneira correta da escrita, apontando onde faltavam ou sobravam letras. Foi um momento interessante tanto do ponto de vista da aprendizagem, pois os alunos estavam discutindo o sistema de escrita, quanto da questão interacional, já que os alunos estavam em um exercício onde debatiam e discutiam com o outro suas hipóteses.

Ao fim da sequência didática, percebe-se que os jogos, enquanto recursos didáticos, contribuíram para o processo de alfabetização dos alunos. Em agosto, a sala contava com dois alunos silábicos sem valor; oito alunos silábicos com valor; quatro alunos silábicos alfabéticos e oito alunos alfabéticos e nenhum pré-silábico. Os jogos possibilitaram que os alunos tivessem reflexões acerca do sistema de escrita de uma forma lúdica e em grupos, onde podiam discutir, questionar ou validar suas colocações. Assim, além da contribuição para o processo de aprendizagem, os jogos propiciaram a interação dos alunos entre si, sendo necessário o saber ouvir o outro e aceitar ou discordar de suas colocações. Aponta-se também como aspecto positivo do jogo a possibilidade de trabalhar, ao mesmo tempo, as várias dificuldades apresentadas pelos alunos, atendendo-os em suas especificidades.

Considerações Finais

A bibliografia sobre o tema permite inferir que o jogo, devido à sua polissemia, é um recurso que ainda não é amplamente explorado pela escola, por estar intrinsecamente relacionado com a liberdade, com o prazer e a alegria, atitudes desconsideradas pelo contexto escolar, local do trabalho sério, da aprendizagem.

Não obstante, observa-se que muitos autores evidenciam as diversas contribuições dos jogos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, seja a aprendizagem de conteúdos escolares específicos, seja o desenvolvimento de aspectos também importantes aos alunos, como o aspecto emocional, afetivo, cognitivo, dentre outros. No caso específico do processo da alfabetização, os jogos também são úteis, ao permitirem que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e envolvente. Além disso, o jogo também apresenta-se como um recurso que auxilia no processo indissociável da alfabetização e letramento, contribuindo tanto para a aprendizagem do processo de codificação e decodificação, essenciais na aprendizagem da escrita e leitura; como também pode contribuir no processo do letramento dos alunos, por ser uma atividade contextualizada e integrante do universo infantil.

Os dados documentais do registro da professora confirmam que, o jogo contribuiu para o processo de aprendizagem. Pode-se analisar, no decorrer da pesquisa, que houve uma evolução na construção das hipóteses da escrita pelas crianças a partir do momento em que o jogo é inserido em sala de aula, como forma de viabilizar o processo da aprendizagem.

Desse modo, antes do início dos jogos (Maio), a turma analisada ainda possuía um número significativo de alunos pré-silábicos; silábico sem e com valor; enquanto apenas um aluno estava na hipótese alfabética. Com o desenvolvimento das atividades com jogos, pode-se observar que, em agosto, a turma obteve outra configuração, em relação à construção das hipóteses: a sala contava com dois alunos silábicos sem valor; oito alunos silábicos com valor; quatro alunos silábicos alfabéticos e oito alunos alfabéticos e nenhum pré-silábico. Assim, nota-se consideráveis avanços: não há mais nenhum aluno pré-silábico, enquanto o número de alunos alfabéticos sobe de um para oito.

Portanto, pode-se inferir que os jogos são recursos que possibilitam e propiciam um processo de aprendizagem significativo e efetivo. Contudo, ressalta-se, que os jogos, sozinhos, não são capazes de promover a aprendizagem. Isto é, o jogo, em sala de aula, necessita de um planejamento e da intencionalidade do docente.

Logo, para que o jogo seja uma ferramenta que proporcione a aprendizagem no contexto escolar, é necessário que o docente conheça e saiba como explorar este recurso em sala de aula. Sendo assim, o jogo enquanto recurso didático para a aprendizagem deveria ser um tema mais abordado nos cursos de formação inicial e continuada, de modo que docentes desconstruam suas concepções acerca do jogo apenas como passatempo, como divertimento e distração, e compreendam as potencialidades deste instrumento, seja como motivador, seja como recurso para a aprendizagem.

Por fim, é também relevante salientar a necessidade de estudos acerca da relação entre os jogos e o processo de alfabetização inicial, visto que, no delineamento da pesquisa, poucas foram as referências a esse processo de escolarização e sua associação aos jogos.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. Paidéia, Ribeirão Preto, p. 25 – 34, dez, 1999.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3. Secretaria

de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, [s.n.], 2012.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação,



- Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, [s.n.], 2012.
- CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAP-EE)*, v. 13, n. 1, jan./jun., p. 87-95, 2009.
- FURTADO, V. Q. Crianças com dificuldade em escrita e estruturação espacial: uma reeducação psicopedagógica. 2004. 192 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- GOMES, M. A. M. BUROCHOVICH, E. Desempenho no jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.21, n. 3, p. 319 - 326, Set-Dez, 2005.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/comentarios2009.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2015.
- KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. MORGADO, R. de F. C. TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educ. Pesqui.* [online]. v.37, n.1, p. 191-210, 2011.
- KLEIMAN, A.B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267 – 281 jul./dez. 2001.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. RJ: E.P.U. 2013.
- LUNA, F. G. de. A (in) disciplina em oficina de jogos. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In: _____ Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 9-22.
- MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 24 mar.2014.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educ. Pesqui.* São Paulo, p. 1 – 17, fev, 2014.
- MOURA, G. R. A. de Jogos e o lúdico na intervenção das dificuldades de aprendizagem e aquisição da escrita na alfabetização. *Revista Edufatima*, Brasília, v.2, n. 1, p. 1 – 16, jan./dez., 2011.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Índice de analfabetismo para de cair e fica em 8,7%, diz Pnad . Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html> . Acesso em: 05 fev.2014.
- SANTOS, K. D. C. O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- SILVEIRA, C. A. F. Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, n. 25, p. 5 – 17, Abr, 2004.
- SULEIMAN, A. R. O jogo e a educação matemática: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico. 2008. 258 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.
- SULEIMAN, A. R. O jogo e a educação matemática: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico. 2008. 258 f. Dissertação

(mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

VIEIRA, L. de S.; OLIVEIRA, V. X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. In: EPCT, n. 5 Anais... Campo Mourão: [s.n.], 2010, p. 1-11.

ZACARIAS, T. R. P. Relações entre condutas reveladas na compreensão leitora e no jogo Quarto em alunos do Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.



CAPA



SUMÁRIO

Escritas docentes: que caminhos percorrem na prática docente de professores alfabetizadores?

Mônica Pinheiro Fernandes
monicapineiro@uol.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ

Resumo: Neste artigo apresentamos alguns resultados preliminares da pesquisa intitulada *Escritas docentes: caminho pedagógico para a construção da autoria profissional*. Ela propõe-se a dialogar com professores alfabetizadores acerca de suas práticas docentes e de suas formas de registro. Ainda que seja necessário ressaltar que grande parte dos estudos da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estejam impregnados do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, a ênfase nas histórias de vidas e de memoriais de formação, podem ser tomados como caminhos possíveis de fortalecimento docente, se o sujeito for entendido em sua perspectiva sócio-histórica e política. A linguagem escrita, instrumento de legitimação autoral, fortalece sua voz. A escolha teórico-metodológica baseia-se nos estudos bakhtinianos da linguagem. Tomamos o discurso como instância de significações, realizado nas interações que enunciam dialógica e dialeticamente sentidos sobre saberes, conhecimentos e práticas. Entendemos todo espaço de formação de professores como *lócus* privilegiado de diálogo, no qual os envolvidos fazem circular saberes e conhecimentos distintos. Por alinhar-se ao entendimento de que toda escrita é produzida em uma esfera discursiva, a pesquisa optou por proporcionar aos professores um curso de extensão de trinta horas para discutir e experimentá-la como elemento de constituição autoral. O curso contou com a presença de dezoito professores de diferentes redes de ensino e doze alunos de graduação de Letras e Pedagogia. A partir das análises iniciais das escritas produzidas, pudemos observar, através das narrativas docentes que, quase sempre, a escrita é utilizada para atividades burocráticas no dia a dia da escola. Com o exercício de escritas memorialísticas e analíticas, foi possível perceber a necessidade de se criar caminhos didáticos para a inserção da escrita docente, a fim de contribuir para a paulatina construção autoral da prática docente.

Palavras-chave: escritas docentes; formação de professores; autoria

Introdução

Este trabalho apresenta dados preliminares da pesquisa em andamento intitulada *Escritas docentes: caminho pedagógico para a construção da autoria profissional*, desenvolvida em uma universidade federal localizada na baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Ela envolve alunos dos cursos de Pedagogia e Letras, assim como professores de seis municípios do entorno da universidade. A pesquisa surge da necessidade permanente de escuta e diálogo entre universidade e escola pública. Aliado à demanda de professores alfabetizadores da baixada fluminense, ela propõe-se a criar formas de dialogar com a categoria acerca de suas práticas docentes e de suas formas de registro.

Historicamente os professores da baixada fluminense sempre precisaram deslocar-se para o muni-



cípio do Rio de Janeiro se desejassem ter acesso a universidade pública, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada. Desde 2006, com a ampliação da UFRRJ e a instalação do campus NOVA IGUAÇU, a distância entre o desejo de formação pública de qualidade e o deslocamento físico diminuiu em virtude do compromisso com o oferecimento de cursos de extensão para atender a demanda local. A inserção da universidade no PIBID¹ também concorreu para estreitar ainda mais os laços de cooperação entre a universidade e as redes municipais de ensino da Baixada Fluminense. Dentre as muitas demandas apresentadas em cursos de extensão, formação continuada e ações desenvolvidas pelo PIBID, foi possível detectar a preocupação docente em discutir e aprofundar as reflexões e ampliar as metodologias sobre a escrita docente.

Nos estudos do campo de formação de professores, desde os anos noventa, a preocupação com as histórias de vida e as narrativas docentes já é uma tônica. O grupo de pesquisa GRUPENAD² inscreve-se nessa temática e visa contribuir para o debate acadêmico acerca das escritas docentes, tomando-a, na pesquisa que gera este trabalho, pela perspectiva da produção discursiva.

De acordo com Bakhtin (2003) todo discurso é produzido por meio de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (p. 279), o que nos leva a compreender que a interação verbal é sempre circunstanciada pela realidade material, pelo tempo e espaço. Aproximamo-nos dos estudos de Grillo (2006) sobre as esferas de atividade do discurso e partilhamos da compreensão que a linguagem é o terreno comum sobre o qual se assentam todos os campos/esferas, adquire especificidades e é responsável pela identidade de cada um deles (p. 156).

Decidimos que a base metodológica da pesquisa estudaria a produção escrita docente considerando as condições de produção em que ela emerge. A fim de garantir a coerência teórica assumida definimos, pois, que os textos docentes que comporiam o corpus da pesquisa seriam produzidos num espaço de escrita, através do oferecimento de um curso de extensão sobre escritas docentes.

Optamos por apresentar, neste artigo, a estrutura do curso de extensão, os primeiros dados colhidos, bem como destacaremos uma indagação surgida a partir do início do levantamento dos dados colhidos na pesquisa: por que participantes dum curso livre de escrita, professores e/ou alunos de cursos de Pedagogia e/ou Letras, não cumpriram todas as tarefas de escrita propostas pelo curso?

A construção teórica e metodológica do curso de extensão

Desde o final dos anos noventa, um dos focos das pesquisas acadêmicas em Educação está voltado para a voz docente e as narrativas sobre suas práticas e necessidades profissionais. Martins (2010) nos ajuda a por em perspectiva os efeitos da epistemologia da prática

concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma

1 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

2 - GRUPENAD - Grupo de pesquisa sobre escritas docentes, formação de professores, didática da formação, alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mônica Pinheiro Fernandes, do IM/UFRRJ. O objetivo fundador do grupo é a pesquisa acerca das escritas e práticas docentes de alfabetizadores da Baixada Fluminense.



e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recoo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória. (ibidem, p.27)

Entendemos, pois, que o trabalho coletivo pode proporcionar o não assujeitamento dos professores às imposições das políticas educacionais. A reflexão crítica sobre a realidade educacional pode ser retomada ao cenário educacional através da contribuição teórica da Pedagogia Radical (Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Paulo Freire) como paradigma fundamental que defende a escola e o ensino como espaços de emancipação, justiça e ética, tanto na organização curricular quanto nos programas de formação de professores e, especificamente, para a formação continuada de professores, com a clara intenção de construir um projeto concreto de sociedade.

Ainda que seja necessário ressaltar que os estudos do campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estejam impregnados do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, a ênfase nas escritas de histórias de vidas e de memoriais de formação, podem ser tomados metodologicamente como caminhos possíveis de fortalecimento da categoria docente, se o sujeito for compreendido em sua perspectiva histórica, social e política. A linguagem escrita pode fortalecer sua voz a partir da apropriação de instrumentos próprios de legitimação autoral.

A escolha teórico-metodológica que fundamenta tanto a pesquisa quanto o curso de extensão, baseia-se nos estudos bakhtinianos da linguagem. Tomamos o discurso como instância significativa, veiculado socialmente, realizado nas interações entre os sujeitos que enunciam dialógica e dialeticamente sentidos sobre seus saberes, conhecimentos e práticas.

As contribuições de Brait (2005) nos ajuda a compreender a dialogia como fundamental para Bakhtin a partir de duas dimensões importantes. A primeira diz respeito ao “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, instaurando a natureza interdiscursiva da linguagem” (p. 94). A segunda, diz respeito ao aspecto dialógico e dialético dos processos discursivos de instauração do sujeito pelas relações entre o eu e o outro. De acordo com a autora, Bakhtin vai falar “do ‘eu’ que se realiza no ‘nós’, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem” (p. 95).

O discurso é instância significativa, veiculado socialmente, realizado nas interações entre os sujeitos que enunciam dialógica e dialeticamente seus sentidos sobre seus saberes, conhecimentos e práticas. Considerar a função social discursiva é ter em vista que o discurso de um indivíduo é feito do discurso de outrem. O sujeito bakhtiniano é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso e nos efeitos de sentidos que produz.

Consideramos, pois, os discursos a partir da compreensão de que o sujeito produz sentidos no processo enunciativo na interlocução com outros sujeitos. Helena Brandão (2004) afirma que o sujeito só

constrói sua identidade na interação com o outro e o espaço dessa interação é o texto (p.76). A mesma autora propõe que a construção de sentido acontece no espaço discursivo com os locutores em diálogo.

Tomamos, pois, todo espaço presencial de formação de professores – neste caso em especial, um curso de extensão, como um lócus privilegiado de diálogo, no qual professores alfabetizadores e universidade fazem circular saberes e conhecimentos distintos, a fim de produzir alterações significativas em suas práticas e conhecimentos cotidianos, tanto do espaço escolar quanto no acadêmico.

Da interlocução promovida no espaço formativo, resultam muitos conhecimentos e saberes. De que forma capturá-los para que possam compor um conjunto sistemático de proposições pedagógicas que sejam produzidas pelo produto das interlocuções advindas dos diálogos formativos? Acreditamos que a escrita é um caminho possível para isso, visto ser um veículo para a autoavaliação e autoformação dos professores, no que diz respeito às suas práticas didáticas e profissionais.

A escrita, assim, pode viabilizar a circulação de conhecimentos acadêmicos e de saberes práticos, além de redimensionar práticas antigas fortalecendo a voz docente enquanto categoria profissional.

No campo educacional, há muitos estudos produzidos em grupos de pesquisas que focalizam seus trabalhos nas escritas docentes (MORAIS, 1996; PRADO, 1999; ANDRADE, 2003; ARAÚJO, 2004). Juntamos a eles para reforçar a relevância dos estudos sobre as escritas docentes através do viés didático. Consideramos que o registro escrito faz parte do trabalho docente, quer seja na preparação de suas aulas como planejamentos, exercícios, avaliações, relatórios ou ainda nas atividades administrativas, como preenchimento de documentos, quer administrativos ou pedagógicos. Entretanto, o registro escrito como forma de reflexão, análise e divulgação de seu trabalho não é comum entre os professores, em especial os alfabetizadores.

O Curso de Extensão Escritas docentes: caminho pedagógico para a construção da autoria profissional, uma ação extencionista em colaboração com o subprojeto PED LETRAMENTOS, do PIBID, dispõe-se a oferecer aos professores caminhos didáticos para a inserção da escrita reflexiva, por meio de narrativas memorialísticas e textos analíticos a fim de contribuir para a paulatina construção autoral da prática docente.

Desenho do curso

A partir das breves reflexões acima, o curso de extensão Escritas docentes: caminho pedagógico para a construção da autoria profissional foi concebido tendo como perspectiva teórica-metodológica o princípio da dialogia (BAKHTIN, 2003), da escrita docente como caminho de construção autoral (PRADO; SOLIGO, 2005; LACERDA, 2009; FERNANDES, 2011) e da didática como prática social viva (PIMENTA, 2000) e elemento formador imprescindível.

Foi planejado para atender trinta participantes, organizados em duas turmas, ao longo de seis encontros, uma vez por semana, com aulas de quatro horas, com um total de vinte e quatro horas presenciais, seis horas não presenciais, perfazendo um total de trinta horas de curso. O público alvo eram professores dos anos iniciais do ensino fundamental – com regência em escolas municipais do Rio de Janeiro e da



CAPA



SUMÁRIO

baixada fluminense; estudantes do curso de formação de professores e de Pedagogia; professores alfabetizadores da rede privada.

O curso teve por objetivo promover o diálogo crítico e a escrita memorialística a fim de viabilizar aos cursistas perceber suas experiências docentes em diferentes contextos enunciativos, assim como colocar em circulação os diversos conhecimentos que compõem suas práticas.

Os seis encontros presenciais contaram com um material estruturado produzido especialmente para esse fim, cuja ênfase focalizou-se sobre o incentivo à escrita docente através da produção de memorial, textos crítico-reflexivos sobre práticas e elaboração de planejamentos didáticos. Os encontros foram compostos de rodas de conversas, grupos de discussão, exibição de filmes e vídeos e apresentação de seminário final para a conclusão do curso.

O material estruturado foi organizado privilegiando a escrita memorialística e a dissertativa, a qual chamamos de analítica. A experiência de escrita memorialística foi proporcionada aos cursistas a fim de viabilizar movimentos de rememoração e apropriação das experiências passadas na construção de ressignificações, de (pré)conceitos e ações docentes usuais na prática de ensino. A escrita analítica, por sua vez, possibilitará desenvolver conexões e interrelações necessárias entre a teoria e prática docente.

Duas ou três pontuações sobre o curso: escrita burocrática, episódios memorialísticos e não escritas (?!)

Apesar do curso ter sido planejado para atender a trinta cursistas, tivemos a presença de vinte e três participantes. Como se pode observar na tabela um em anexo, o maior número de inscritos era de alunas³ da universidade. Elas eram um grupo formado por alunas de Letras e Pedagogia. Mais de 80% das cursistas eram do segundo curso. Quanto aos períodos, havia alunos de todos eles, mas a expressiva maioria era dos últimos. Dentre elas, haviam alunas já concursadas nas redes de ensino, atuando como professoras do ciclo de alfabetização. Nós a denominamos, para fins de pesquisa, de ALUNA PROFESSORA. Consideramos necessário destacar essa diferença porque acreditamos que seus textos trariam marcas discursivas da experiência da docência e discência simultâneas.

Ainda que não seja objetivo deste artigo analisar as escritas docentes, é preciso informá-los que estávamos certos na distinção das ALUNAS PROFESSORAS porque, de fato, os seus textos apresentaram marcas discursivas distintas dos que foram escritos apenas por professoras e/ou apenas alunas, em quaisquer tipo de atividades de escrita propostas.

Sobre as atividades de escrita, como pode ser visto na tabela dois em anexo, foram propostas diversas e distintas tarefas. Dentre elas, selecionamos as três que consideramos fundamentais para o curso. A primeira tinha propunha a listagem das ações de escrita dos docentes, bem como os motivos que os levam a escrever. A partir das análises iniciais das escritas produzidas, pudemos observar, através das narrativas docentes que, quase sempre, a escrita é utilizada para atividades burocráticas no dia a dia da escola. Dos

3 - Em virtude da expressiva maioria de alunas mulheres, utilizaremos o gênero feminino para designar o grupo.

vinte e um trabalhos entregues, dezenove listaram como escritas apenas as tarefas técnicas de preenchimento de formulários, diários de classe, planejamentos de classe, relatórios de alunos. Esses últimos serem considerados burocráticos, nos chamou a atenção porque são instrumentos didáticos imprescindíveis para a profissão. Como um professor ensina sem planejamento e sem acompanhar o desenvolvimento de seus alunos? Os dois fragmentos de texto abaixo retratam a relação que os professores fazem com as tarefas docentes e a escrita.

A princípio a pergunta parece óbvia porque todo professor escreve. No entanto, quando paro para pensar sobre a escrita docente de um modo geral, percebo que os professores escrevem apenas informações sobre os alunos, para a administração escolar, para os alunos e para os pais, em reuniões, diários, portfólios e outros. E muitas vezes apenas dentro da escola e de forma burocrática. (cursista 01)

A escrita docente limita-se ao preenchimento de documentos solicitados pela escola, tais como: diários, atas, relatórios descritivos, planejamentos, planos de aula, projetos, avaliações, entre outros. Documentos rotineiros, impostos pela própria prática docente e pelo sistema de ensino, aparentemente burocráticos.

Essas escritas acontecem dentro do espaço escolar, algumas vezes de forma mecânica, inclusive com os alunos solicitando sua presença e atenção para resolver outras questões surgidas. Outras vezes, como na produção de relatórios descritivos, por exemplo, onde há os dias certos para escrevê-los, sem a presença de alunos na escola. (cursista dois)

Há tarefas de ordem técnica, certamente, mas vale a pena por em discussão o objetivo da tarefa, o uso das informações. Ao que nos parece, o que é burocrática é a leitura da escrita, é a funcionalidade da escrita, sua função social que está em jogo e não a tarefa em si. Será que para os professores, a escrita, o escrever na escola também é esvaziado de sentido? Seus interlocutores, como a direção, a coordenação pedagógica, não dialogam com as escritas docentes? Para onde vai o que é escrito pelo docente? As escritas narrativas, de ordem das suas memórias de estudante são fortemente utilizadas nas formações iniciais e continuadas de professores como um elemento didático para a reelaboração das práticas usuais dos professores. Será que essas escritas reverberam na escola? De que forma isto acontece?

A segunda proposta tratava-se de uma narrativa sobre um episódio da trajetória profissional. O principal objetivo desta atividade era saber de que forma as professoras apresentavam suas trajetórias profissionais. Que caminhos escolheriam para se apresentarem como professoras. Recorremos à Benjamin (2000) para entender a narrativa como um caminho de interlocuções. Como ele nos ensina,

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2000, p. 197 – 198).



CAPA



SUMÁRIO

493

Nos encontros do curso as conversas sobre suas memórias e experiências de início do curso foram acaloradas, mas as escritas não seguiram o mesmo caminho. Foram entregues apenas dez textos narrativos. Ainda que não atingíssemos todos os participantes para o exercício da escrita, a qualidade e variedade de textos como os exemplos abaixo, nos fazem crer que há um certo conforto, para as professoras, na narrativa.

No ano de 2010 comecei a participar do GEEMPA, Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia Pesquisa e Ação pela rede Municipal de Magé, onde leciono. Foram três anos de formação, e no ano de 2013 peguei uma turma no bairro do Parque Paranhos, o nome da escola era Escola Municipal Doutor Antonio Paranhos, em Piabetá, 6° distrito de Magé. E, essa escola estava dentro do Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/GEEMPA, onde uma turma com vinte alunos entre 9 e 16 anos, em contra turno no horário de 13 as 16h. (cursista 03)

Eu vou lhe contar um pouquinho de um tempo que não é tão passado, mas que ficou bem marcado na memória. Estava retornando ao exercício da profissão de professora, após ter alguns pequenos anos passados na direção. O momento de retomada dava-me a sensação de que pisava pela primeira vez naquele universo de sala de aula, apesar dele ser o ar que respirava todos os dias, mas a mim não cabia o compromisso esplendoroso, enlouquecedor e enriquecedor que é ser a tão querida e muitas vezes desmerecida “tia” e essa palavra não diminui o meu profissionalismo e sim me coloca próxima aos que divido o prazer de ensinar e aprender num processo dialógico. (cursista 03)

Podemos observar o imbricamento entre dizer de si, avaliar e refletir sobre a docência. A experiência de escrita narrativa viabilizou a rememoração e apropriação das experiências passadas na construção de ressignificações de (pré)conceitos e ações docentes usuais na prática de ensino, assim como de reforçar algumas posturas teóricas e ideológicas, como é o caso do fragmento da cursista 03 em relação ao uso da palavra tia para designá-la.

A terceira atividade tinha como atividade escrever um episódio da trajetória profissional, buscando estabelecer conexões reflexivas com os conhecimentos e saberes dos professores. A atividade de escrita, a qual chamamos de reflexiva por solicitar ao escrevente estabelecer correlações objetivas entre memórias docentes e análise das ações educativas, possibilitou desenvolver conexões e interrelações necessárias entre a teoria e prática. Contudo menos da metade das cursistas entregaram a atividade, repetindo a mesma situação da proposta número dois.

O que leva professoras alfabetizadoras e/ou alunas de cursos como Letras e Pedagogia a se inscreverem livremente em um curso de escrita e não escreverem? Temos feito muitos questionamentos sobre esta questão. Será falta de tempo real para a escrita? Será desinteresse pela proposta? Será efeito de um processo de alfabetização que não privilegiou a comunicabilidade pela escrita? Parece-nos que todas essas questões são pertinentes para explicar a situação, mas não são suficientes para revertermos o fato da pouca relação e utilização da escrita na profissão docente. Ainda que na formação inicial e a continuada, a escrita seja muito utilizada em atividades como resumos, seminários, artigos, provas, memoriais, ainda

assim não nos parece que esse caminho ensine aos professores compreender a escrita como um caminho na constituição da prática docente.

Concluimos este trabalho com a indagação do título que o nomeia: Escritas docentes: que caminhos percorrem na prática docente de professores alfabetizadores? Pudemos observar na análise inicial do material levantado no curso que os professores consideram que suas escritas na escola são burocráticas, mesmo quando fazem planejamentos e relatórios de alunos. Em relação às escritas escolares, também não reconhecem seus interlocutores como leitores de seus textos.

Parece-nos, pois, que a escola, a que se referem as cursistas, não é um espaço de circulação e produção de discursos educacionais capazes de gerar um ambiente de diálogos e reflexões produtivos no encaminhamento de soluções educacionais.

Olhar para a não escrita, para o não cumprimento da tarefa de escrever, mais do que provocar avaliação da estrutura curricular do curso, nos alertou para a necessidade de focalizarmos a pesquisa para as compreensões da função social da escrita na carreira docente.

Conhecer o que os professores pensam sobre suas escritas nos fez parar e redefinir o que nós, pesquisadores do GRUPENAD, pensamos sobre as escritas docentes. Vamos, pela escrita e pela ação formadora, ao encontro dos caminhos que percorrerem a escrita docente na vida profissional dos professores alfabetizadores da baixada fluminense do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação, In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005. p.61-78

BRANDÃO, Helena Nagamini. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. *Esfera e Campo*, In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: contexto, 2006. p.133-160

MARTINS, L. M.. O legado do século XX para a formação de professores, In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-33



CAPA



SUMÁRIO

ANEXOS

TABELA 01 - Curso De Extensão Escritas Docentes

ORIGEM DAS CURSISTAS	CURSISTAS
ALUNA DE LETRAS	02
ALUNA DE PEDAGOGIA	10
ALUNA PROFESSORA.	04
EX-ALUNA DE PEDAGOGIA	01
PROFESSORA DE REDE PÚBLICA	06
TOTAL	23

TABELA 02 – PRODUÇÃO ESCRITA - Curso De Extensão Escritas Docentes:

PRODUÇÃO ESCRITA	N. TRABALHOS ENTREGUES
PROPOSTA 01 – Enquanto professor/a, liste os momentos em que você escreve. Explique seus motivos e necessidades de escrita. Caso seja aluna/o, liste os momentos que considera importante o/a professor/a escrever	21
PROPOSTA 02 – Narre um episódio de sua trajetória profissional	11
PROPOSTA 03 – Escreva um episódio de sua trajetória profissional, buscando estabelecer conexões reflexivas com seus conhecimentos e saberes	10
TOTAL	42

Reflexões sobre a construção da identidade negra na sala de leitura

Lenita dos Santos Ferreira
lenita.peoli@gmail.com
SME-RJ/UNIRIO/GEFEL

Resumo: Em meio às demandas do cotidiano escolar e à emergência dos estudos étnicoraciais na academia, principalmente os voltados para a negritude, realizei uma pesquisa que culminou na dissertação de mestrado. Neste texto, relato os percursos trilhados na construção do trabalho pedagógico e investigativo cuja questão norteadora é: quais as possibilidades da construção da identidade negra a partir do trabalho na sala de leitura? O tema surgiu em uma convergência entre a necessidade acadêmica e uma urgência do cotidiano sinalizada pelos estudantes. As crianças com quem trabalhei estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, situada em um bairro da Zona Norte. A proposta foi realizada no âmbito da Sala de leitura, a partir das literaturas infanto-juvenis africanas e afrobrasileiras. Nas aulas semanais, realizamos rodas de leitura e conversa que visavam a problematizar e refletir sobre a negritude. Reconhecer as identidades, entendendo a diferença como constitutiva destas, tornou-se um movimento de empoderamento das crianças frente às relações raciais desiguais. Os contextos produzidos pelos textos, encharcados de elementos culturais, se mostraram possibilidades de trabalho férteis no campo da educação para as relações étnicoraciais. As experiências vividas com os sujeitos crianças possibilitaram pistas de que o caminho da literatura traz contribuições para a construção da identidade negra.

Palavras-chave: cotidiano; identidade; relações étnico-raciais; negritude; literatura.

Introdução

A escola é o lugar de onde falo. Sou professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, desde 2008, e fui estudante desta mesma rede até a antiga oitava série, hoje nono ano do ensino fundamental. Posso dizer que a base da minha trajetória acadêmica se deu (e se dá) no interior da escola pública. Isto fornece pistas para as opções de estudos nas quais me lanço como pesquisadora, tentando congrega as questões do cotidiano escolar com as investigações acadêmicas. Não se trata apenas de um olhar sobre a escola, mas um olhar na e da escola, ou seja, de dentro, na perspectiva da aproximação amorosa para qual Larrosa (2012) nos convida. Aproximação amorosa está no contraponto do distanciamento crítico que o paradigma da ciência moderna exigia. Atualmente, também me configuro como parte da academia em nível de pós-graduação de uma universidade pública carioca, já que sou mestranda em Educação pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). *Nesse espaçotempo*¹, sou desafiada a escrever a dissertação “Quem disse que sou negro? - Contribuições da sala de leitura para a construção

1 - Nilda Alves (2005) traz este termo visando a superação de dicotomias herdadas pela ciência moderna



CAPA



SUMÁRIO

497

da identidade negra”, cujo recorte trago para compor o presente texto, como forma de discutir algumas reflexões provocadas pelos percursos e achados da investigação.

Vem me provocando inquietação a pouca abordagem sobre as discussões sobre as relações étnico-raciais no interior da escola, sobretudo em tempos em que é uma questão muito presente, tendo como previsão da lei a integração dessa temática como parte do currículo escolar. Como professora que privilegia a leitura de textos literários em minha prática docente e, estando professora regente da sala de leitura, venho buscando investir no estudo dessa temática, em especial da identidade cultural, a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras. Percebi, com relação à sua negritude, que alguns estudantes se reconheciam como tal, outros pouco ou não se reconheciam. Independentemente da sua posição, partem de uma perspectiva estigmatizada/folclorizada ou sem referência que demarque essa identidade.

Nesta pesquisa, que também se constitui prática político-pedagógica, busco compreender quais as possibilidades de construção da identidade racial no cotidiano da escola. A partir dessa questão, o trabalho se delinea mais especificamente em como o espaço da sala de leitura pode contribuir para a construção da identidade racial de crianças negras. O trabalho foi desenvolvido em uma escola de turno único da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em um bairro da zona norte da cidade, nas imediações do Complexo do Alemão, uma das áreas de comunidade habitadas por sujeitos das camadas populares, tendo como lócus privilegiado as atividades da Sala de leitura.

Faço uma aproximação com os estudos da sociologia da infância, em Sarmento (2007), já que crianças são entendidas, aqui, como sujeitos desse estudo. Trabalho, principalmente, com as noções de identidade e raça/etnia a partir da contribuição de Hall (2003, 2005), Munanga (2008, 2014) e Souza (2012, 2014), assim como a noção de multiculturalismo crítico/interculturalidade trazida por Candau (2012).

Nesta escola, assim como em outras que já passei como professora, percebo que os estudantes são majoritariamente negros, das classes populares e moradores de favelas (comunidades em desvantagem socioeconômica). Nesse sentido, ainda que em tempos de militância relacionada às discussões étnico-raciais, esses sujeitos não são incluídos nessa discussão pela escola. O tema é tratado, na maioria das vezes, de forma superficial e limitado às datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente Abolição da escravatura e Zumbi dos Palmares/Consciência negra.

Na sala de leitura com as crianças...

O contexto das aulas na Sala de leitura proporcionou diferentes abordagens e formas de compreender a construção da identidade negra. Em princípio, para entender como e se as crianças se reconheciam em suas identidades raciais, pedi que fizessem um autorretrato. Também solicitei que cada um dissesse a sua cor, do jeito que se percebiam.

Em outro momento, em outro dia, pedi que se autodeclarassem de acordo com os indicadores de cor do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo, indígena e não declarado. O passo seguinte foi averiguar a declaração que os pais realizaram na matrícula.

A partir desses dados, preparei as propostas de trabalho, selecionei os livros e o filme e fui para o campo de pesquisa/docência. Durante as aulas, que também eram espaços tempos de investigação, caminhei juntos com as crianças na descoberta de possibilidades.

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, entre oito e treze anos de idade, sendo oito meninas e dezessete meninos. A turma é marcada por ter sido formada, em sua maioria, por estudantes de conceito I (insuficiente) no ano anterior, o que significa crianças não alfabetizadas ou reprovadas no terceiro ano. A escola optou por uma enturmação “homogênea” em relação à aprendizagem. Coloco entre aspas porque não acredito nessa homogeneidade e que, de fato, não a demonstravam.

A leitura e a escrita se constituíram, inicialmente, como um obstáculo, posto que a proposta inicial era de realizar registros escritos e leituras partilhadas entre as crianças. Contudo, a dinâmica da conversa se mostrou um caminho metodológico fértil, pois a possibilidade de criar e recriar os discursos se tornou mais interativo, por provocar discussão e oportunizar os feedbacks com mais clareza. No diálogo, foi possível perceber não só as palavras, mas os gestos, os olhares, os silêncios... A proposta se fez mais democrática por abarcar todas as vozes presentes e tentar perscrutar a contribuição de cada um inserido na coletividade que se apresentava naquele momento.

As crianças da turma, durante o ano, discutiam sobre apelidos e formas de chamar o outro que remetiam à cor da pele ou outras características físicas. É muito comum ouvirmos expressões como “macaco”, “neguinho da macumba”, “carvão”, “cabelo duro”, entre outras, cujo objetivo é simplesmente ofender o colega. Tornou-se uma prática naturalizada entre os estudantes, que se referem à negritude como algo pejorativo, imputando à cor da pele status de característica negativa. Mesmo os estudantes negros se tratam deste modo quando querem atingir o outro com as palavras, sem se darem conta, muitas vezes, que o xingamento o afeta do mesmo modo.

Conversando com as crianças, compreendi que muitos não se reconheciam necessariamente como negros, se valendo da gradação de tons de pele para identificar-se, ou não, como negros. O que pude notar é a postura de dizer ou dizer-se negro acontece quando a pele é preta. Outras crianças negras com tons de pele que não se “enquadram” nessa classificação se atribuíam ou tinham atribuídas outras formas de identificação de cor: moreno, moreno-escuro, moreninho, cor de pele, marrom, marrom-bombom, chocolate, amarelo etc. A autodeclaração de cor, no primeiro momento, foi livre, o que desencadeou essa pluralidade de cores. Houve também o grupo dos que se classificaram como brancos, posto que a turma tem alunos de pele branca.

Munanga (2008) traz a questão da mestiçagem no Brasil, que se constitui como mote para a construção ideológica da identidade nacional. Segundo o autor, a sociedade brasileira acolheu os mestiços entre brancos e negros para que houvesse um paulatino branqueamento da população. Entendendo o entrelugar em que se situam, há a possibilidade de escolher a cor, de forma que a tendência é a opção pelo representante não subalternizado. Além disso, estudiosos como Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre, reforçaram o mito da democracia racial e contribuíram para a elaboração do conceito de uma raça brasileira: o moreno. O moreno seria fruto da relação entre as raças que construíram a cultura brasileira: negra, indígena e branca, simbolizando a verdadeira identidade do povo do Brasil. Essa ideologia permeia nossa sociedade até hoje, reverberando nos discursos de que não há racismo, de que somos um país moreno, negando o percurso histórico-político-social que se configurou e se configura desde a colonização. Essa discussão faz atentar para a questão da autoidentificação como moreno e seus correspondentes; ser moreno não é ser branco, mas também não é ser negro. As crianças são parte desta sociedade que tem, em suas raízes, a discriminação pela cor da pele. Pensar-se e reconhecer-se como negro ainda se constitui um fardo.

Como todo início de aula, sentamos em roda para conversar. Senti a falta de algumas crianças e perguntei quem estava ausente. Uma das meninas disse que havia dois meninos na sala terminando trabalho e citou seus nomes. Como eu ainda não conhecia bem os estudantes, a menina se referiu a eles dando suas características,



CAPA



SUMÁRIO

499

dizendo que o primeiro era um menino preto e magro, o outro era preto e gordo. Na mesma hora, um grupo começou um burburinho e uma garota falou que chamar de preto era racismo. No universo de vinte alunos presentes, pelo menos dez concordaram explicitamente com essa afirmação. Então perguntei por que eles achavam tal coisa. As respostas foram muitas, mas efetivamente ninguém sabia dizer por que chamar de preto se configurava racismo. Um argumento que ouvi foi que preto é cor e que não deveria se chamar as pessoas por cores, que o certo seria falar moreno. Então retruquei com outra pergunta: se eu falar que sou branca, pode? Ele disse que sim e devolvi indagando se branco também não é cor. As crianças começaram um burburinho, dizendo que então não sabiam o que fazer. Compartilhei desse não saber com elas, posto que ainda não ficava nítidas para mim as razões que nos levam a essa censura de cor. Pensamos juntos nesse dia qual seria o caminho para que o outro também não se sentisse ofendido quando nos referíssemos a sua cor. Uma menina disse que não gostava de ser chamada de preta e com ela outras vozes foram fazendo coro em relação a esse descontentamento. “Dizem que eu sou pretinha, mas eu não sou. Sou moreninha”, foi sua fala. E quem diz o que ela é ou não é?

Através desses impasses que se apresentaram, tanto da autoidentificação como da identificação do outro, é que me levaram a pensar e realizar práticas em que pudéssemos compreender a questão da identidade racial negra. Apresentava-se então a necessidade de conhecer como as crianças se identificam, como elas se percebem. Nesse movimento, também reconheci a necessidade de me conhecer também.

Autorretrato como possibilidade de olhar para si e para o outro

Com as crianças, o autorretrato foi um indicativo que possibilitou a reflexão e a percepção de como cada um se via. A proposta foi simples: cada um faria um desenho de si mesmo, do jeito que quisesse. Antes, conversamos sobre o que cada um gostava mais e menos em si, sobre o que era bonito para eles, o que gostariam de mudar ou o que mais chamava atenção em si e nos outros. Depois, um espelho circulou para que se vissem e reparassem nos seus traços. A turma fez os desenhos e eu, como de costume, tirei fotos enquanto trabalhavam. Algumas crianças pediram para serem fotografadas individualmente ou em grupos de amigos, para que depois comparassem com os desenhos. Neste processo, eles embarcaram na ideia de se olharem mais atentamente. Um olhando para o outro e para si mesmo.

Apesar desse engajamento de boa parte da turma, houve resistências. No dia, havia 18 (dezoito) crianças. A unanimidade não existe e os conflitos apareceram. Houve 8 (oito) crianças que se recusaram a se desenhar, justificando que não sabiam. Depois de muita negociação, outros motivos apareceram: não se considerar bonito, achar que não tinha lápis de cor que representasse sua “verdadeira” cor, pensar que os outros iam caçoar do seu desenho. Porém, apenas alguns não realizaram a proposta. Houve aqueles que não terminaram seus autorretratos; esses desenharam muitas versões de si mesmos e nenhuma agradou. Depois de muitas tentativas, desistiram de terminar. Essas questões são importantes de se apresentar, posto que além de ser uma pesquisa, também é parte do trabalho pedagógico. No cotidiano, o ideal contrasta com o possível. Acredito que a sala de aula é um espaço de negociação constante, em que as relações de poder podem ser diferentes da verticalidade professor-estudante. Não faz sentido dar voz à criança, já que ela tem sua própria voz e sabe usá-la. É pertinente, posso dizer fundante, o diálogo com as vozes infantis.

Em outro momento, solicitei às crianças que se declarassem de acordo com a classificação de cor utilizada

pelo IBGE: preto, pardo, indígena, branco, amarelo, não declarado. No dia, havia vinte crianças. Dessas, quatro se declararam brancas, seis se declararam pardas, quatro se declararam pretas e seis preferiram não se declarar. Indaguei sobre a não declaração e os que responderam justificaram que nenhuma das cores que havia servia para dizer sua cor. Curiosamente, uma das crianças disse que iria perguntar à mãe sua cor, pois ela sozinha não saberia dizer. Chamou a atenção a forma como ainda pairava certa insegurança para dizer-se autonomamente.

Texto e contexto: o conto “O casamento da princesa”

O livro *O casamento da princesa* traz um conto popular da África Ocidental, recontado em tom de fábula pelo escritor brasileiro Celso Sisto e ilustrado por Simone Matias. Abena, a mais bela princesa da África Tropical, finalmente está apta a se casar. A notícia percorre todo o continente e logo surgem vários pretendentes. Os primeiros a disputar a mão da princesa são dois concorrentes de peso: o Fogo e a Chuva.

Para que a disputa pela mão da moça seja feita de forma honesta, seu pai, o rei, resolve fazer um duelo. O combate entre esses dois elementos da natureza (a água e o fogo) mobiliza a África inteira e a notícia percorre o continente. A Chuva, delicadamente, fez a sua oferta à princesa. Disse que daria toda a vitalidade que a água proporciona: crescimento de plantações, multiplicação das colheitas: “Graças a mim, teremos sempre água pura para beber e rios cristalinos cheinhos de peixes, onde se pode nadar e pescar”. Diante de palavras tão musicais, a solitária Abena aceita a proposta da chuva, sem saber o que acontecia naquele exato instante.

O Fogo, consciente de seu poder, discursa para o pai de Abena, dizendo: “Minhas chamas mantém os animais perigosos ao longe, cozinham a comida diariamente, iluminam as intermináveis noites escuras e aquecem o corpo durante o frio”. Foram palavras fortes o suficiente para impressionar o Rei que, deslumbrado, cede a mão de sua filha ao Fogo. Apaixonada pela Chuva, mas prometida para o Fogo, a princesa Abena cai em profunda tristeza e, para não ver a beleza de sua filha desaparecer, o Rei tem uma ideia: uma disputa entre a Chuva e o Fogo encerraria o impasse. O vencedor do duelo teria a mão da princesa.

A notícia sobre o maior embate da história corre toda a África e todos, principalmente Abena, estão ansiosos para saber o resultado final. No dia do duelo, o Fogo vence, pois tornou chama tudo que tocava. Mas, quase na linha de chegada, a Chuva cai sobre as labaredas e consegue ser merecedora da mão da princesa. O Fogo e a Chuva se tornaram inimigos mortais.

Este conto traz uma princesa africana como personagem principal, cujo amor é disputado por dois pretendentes fortes e importantes. Em um mundo povoado por contos de fadas europeus, onde as princesas são muito parecidas entre si, brancas, de olhos claros, cabelos lisos, sendo esse estereótipo reforçado pelos estúdios Disney, uma princesa negra é uma exceção. A primeira pergunta que fiz à turma foi que princesas eles conheciam. Elencaram muitas, como Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ariel entre outras. Pedi que elas caracterizassem, oralmente, como seria uma princesa. O que apareceu foi majoritariamente a questão do ser muito bonita, que nesse caso se resume a ser branca e de olhos azuis ou verdes. Após essas perguntas, mostrei o livro *O casamento da princesa*, onde tem a ilustração da personagem principal na capa. Disse que contaria uma história de uma linda princesa que se apaixonou, mas não sabia se ia conseguir ter seu final feliz.

A reação à ilustração foi traduzida em palavras por um aluno: “Ela não é princesa nada! Cadê o vestido? Cadê



CAPA



SUMÁRIO

501

a coroa? Ela é preta”. Nesse momento, questionei se as princesas têm que ser todas iguais, do mesmo jeito e se não existiam princesas negras. Anita se posicionou, dizendo que há princesas de todo jeito e que viu um desenho em que a personagem era negra: A princesa e o sapo. Ela se referiu a uma produção animada da Disney, adaptação de um conto dos irmãos Grimm com o mesmo nome, atualizado para a contemporaneidade e protagonizado por uma jovem negra. No caso da animação, ela de fato não é uma princesa, somente se veste como tal durante uma festa em que ela trabalha e ainda, ao beijar um sapo, se transforma no animal por não ser da realeza. Não entrei nesse mérito durante a aula, pois me fugiu esta informação na hora.

Ao ler o livro, as imagens foram muito importantes para contextualizar a história. Os personagens negros, com indumentária africana de uma tribo da África Ocidental. Após a leitura, chamou a atenção o comentário do menino Tiago sobre o trecho que fala da beleza de Abena: “Ela era a mais bonita? Essa princesa é careca! Feia”. A atribuição de beleza, que no conto era algo extraordinário, foi de encontro à concepção de beleza do menino. Indaguei sobre o que seria necessário para que ele a achasse bonita e a resposta foi que ela “tinha que ter cabelo loiro, liso, até a cintura, os olhos azuis e ser branquinha”. Pedi que os outros se colocassem sobre essa concepção de beleza. Muitos concordaram, outros não, alguns disseram nada. Os que argumentavam contra disseram que “nem todo mundo é assim”, que “muita gente é bonita sem ser loira”. Kelly pontuou: “a tia não é loira nem tem olhos azuis e é bonita, né, tia?” e eu respondi que se ela assim achava, tinha razão. Devolvi perguntando o que ela achava da princesa. “É bonita também...”, ela retrucou.

Continuando a discussão sobre o conto, Anita falou que a princesa Abena era da sua cor e que ela nunca tinha visto, a não ser a do desenho que citou antes. Perguntou se na Sala de leitura não teria mais histórias como essa, pois era linda e diferente. “Diferente como?”, questionei. “Diferente porque não é igual, né?” foi sua resposta.

Entendendo que os estereótipos de beleza são construídos social, cultural e historicamente, e que as mídias de grande alcance, como o cinema e a televisão, influenciam na padronização de um ideal de corpo, a discussão empreendida é fundamental para compreendermos a necessidade de se pensar em identidade negra. O fato de desconstruir a imagem de princesas, que chega pelos contos de fada animados por grandes estúdios norte-americanos como a Disney foi um passo inicial para pensar as questões de raça relacionadas à estética. A identidade passa pelos corpos: as representações sociais, com lugares marcados, influenciam na constituição identitária dos sujeitos.

Filme “Cores e botas”

Na turma do terceiro ano, apreciamos o curta “Cores e botas”, de Juliana Vicente. O filme se passa no ano de 1989, quando a Xuxa estava no auge com seu programa matinal e o sonho de muitas meninas era ser Paqueta. Joana é uma menina negra que tinha esse desejo e faz teste para um show na escola. Todas as meninas participantes são brancas, inclusive sua melhor amiga, a quem ela ajuda na dança. Seus pais, com uma situação financeira boa, a apoiam e a encorajam. Seu irmão vê com desconfiança a possibilidade de uma menina negra ser Paqueta, já que todas eram louras. Joana não é aprovada, mas sua melhor amiga sim. Ela fica desapontada e acaba por concluir que nunca poderá ser Paqueta. Assim, no caminho de casa, ela encontra um novo sonho: ser fotógrafa. A menina joga suas botas no lixo.

Inicialmente, contextualizei a época retratada no filme, já que a história se passava em 1989. A moda, os aparelhos eletrônicos e a decoração da casa são os elementos em que a diferença salta aos olhos. Vitrola, disco de

vinil, videocassete, botas brancas, maquiagem forte são alguns deles. Todos conhecem a Xuxa, pois, embora ela não esteja com programa na televisão atualmente, se faz presente no meio infantil através da coleção “Xuxa só para baixinhos”, DVD de vários clipes musicais. A figura das Paquitas, as assistentes de palco da loira, não era familiar a todos. Alguns conheciam por conta de suas mães que falavam sobre a época em que assistiam aos programas da Xuxa.

Desde o início do filme, muitos comentários foram tecidos. As crianças exclamavam sobre o modo de pentear e vestir, sobre a televisão da época, sobre a comida, sobre o trecho do debate entre Collor, que eles não conheciam, e Lula, que foi reconhecido imediatamente. Perguntavam se os personagens eram ricos e por que a empregada era branca. Indagaram o que a professora, na hora da inscrição de Joana, quis dizer com “paquita exótica”. Ficaram indignadas quando uma colega fala para a menina que ela não parece uma paquita e mais ainda quando não foi aprovada no teste e sua amiga sim. “Bullying! Racismo!” foi o que alguns disseram quando perceberam a injustiça. Cantaram junto a música “Lua de cristal”, cuja letra fala que querer é poder e “Carimbador maluco”, mais conhecida como “Pluct, plact, zum”, do Raul Seixas, hit dos anos 80 conhecido até hoje.

Assistimos a segunda vez, agora sabendo o que aconteceria, sem as surpresas iniciais. Pedido dos estudantes, que queriam ver de novo “para reparar mais no que aconteceu”. Ao longo, alguns detalhes foram mais percebidos. Ao final, uma conversa com as crianças sobre o filme rendeu muitas questões. Perguntei o que tinham achado do curta, sobre as questões abordadas. As primeiras falas se referiam à situação de uma menina negra não poder ser Paquita. Muitas manifestações sobre racismo, preconceito e bullying apareceram. A discussão caminhou no sentido de pensar nessas categorias. Um diálogo interessante foi travado entre duas crianças.

No meio da fala das crianças, Tiago levantou uma proposta para que Joana pudesse ser Paquita. Segundo ele, a menina deveria alisar o cabelo, pintar de loiro e passar pó de arroz para ficar branca, assim teria seu final feliz. Anita, sentada ao lado, refutou a posição do colega, dizendo que não era certo a menina do filme ter que mudar para conseguir o que queria. Ao contrário, as pessoas tinham que escolhê-la com a pele negra e o cabelo “pro alto”, do jeito que ela era, por causa do seu talento. A estudante defendeu que a atitude das professoras do teste era racista e seu colega também estava sendo por achar que só gente branca tinha o direito de passar. Ambas as crianças são negras, se reconhecem como tal. Porém as visões sobre a sua cor são diferentes e provocou esse embate discursivo que, para mim, foi muito importante para disparar questões sobre ser negro e suas implicações. Outras crianças foram se colocando ao longo da discussão, mas optei por destacar esse diálogo por ter sido mais direto ao ponto.

Gomes (2003, p.173) aponta que

o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que, ao pensarmos a relação entre escola, cultura, relações raciais e de gênero nos processos de formação de professores, levamos em conta a radicalidade dessas questões?

Nesse diálogo entre as crianças, a marca identitária do cabelo e da pele é um impasse. O menino sugere a modificação corporal, enquanto a menina afirma as características como constitutivas de identidades. As construções discursivas desses estudantes são desafiadoras. Como professora, que naquele momento também se colocou no lugar de pesquisadora, dialogar com as falas e mediar o movimento que ali se delineava. Gomes (2003) destaca que a escola é fundamental na construção da identidade negra e que valorizar os corpos negros faz parte do trabalho pedagógico, que também é político.



Considerações finais

Neste trabalho, relatei alguns momentos da prática na sala de leitura em que a questão da identidade negra foi discutida, em uma tentativa de construirmos, juntos, professora e crianças, nossas identidades, cada qual com suas contradições, questionamentos, embates. Pôr em xeque estereótipos raciais e valorizar a negritude, não a partir de uma postura simplista de interdições de comportamentos preconceituosos ou através de discursos monológicos sem problematizações. Ao contrário, discutimos dialogicamente, realizando o exercício de compreender as questões raciais e construir identidades, plurais e diversas com bases éticas. Recorrer a linguagens diferentes, neste caso livro, filme e desenho, não como pretexto para discutir negritude, mas como contexto para a reflexão, possibilitou que as crianças se posicionassem de acordo com suas leituras de mundo e transformou mutuamente os olhares de quem partilhou os momentos de discussão. Também fui atravessada por esse trabalho. Fui me descobrindo como sujeito multirracial, com ancestralidades e contemporaneidades negras. Questionei a noção de branquitude que, antes, era naturalizada a ponto de não fazer parte da minha prática docente. Os processos identitários estão sendo construídos ainda. A sala de leitura foi um espaço-tempo privilegiado para que minha ação fosse voltada para as discussões raciais. Além da sua própria constituição, em que as linguagens norteiam o trabalho, o fato de poder construir uma prática docente desvinculadas de amarras burocráticas, como provas, testes, notas etc, possibilitou fluidez.

Como professora e pesquisadora, voltei minha investigação-ação para uma urgência do cotidiano, que sempre passou despercebida até o momento em que as crianças chamaram a atenção para tal. Descortinar o racismo na escola, não como forma de fomentar uma dicotomia racial que não cabe em uma sociedade mestiça, mas como forma de potencializar e fortalecer identidades negras que são aviltadas todos os dias. O ideal de branquitude perseguido com afinco pela sociedade brasileira durante tanto tempo não é tão simples de ser encarado. Gomes (2002, p. 43):

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnicos/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar. Ter que lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. O "espaço-tempo" escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 15-34, Jan./Dez.2005.

BRASIL. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

CANAU, Vera (org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, Ana. Práticas educativas e identidades/diferenças negras: pensando em desafios e caminhos multiculturais. Série-Estudos, Periódico do Programa do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS. n. 21 p.61-70. Jun./dez. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria. Alteridades em Questão. v. 9. Dez. 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, Jan./jun.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília-DF: UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. Censo Demográfico 2010: primeiros resultados. Nov. 2010.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B (orgs). Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs). Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. da (orgs). Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quarter: FAPERJ, 2012.

_____. Educação étnico-racial e colonialidade. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B (orgs). Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.



CAPA



SUMÁRIO

O (en) canto da Odisseia e das narrativas docentes

Cyntia Simioni França
cyntiasimioni@yahoo.com.br
UNOPAR/UNICAMP

Resumo: Esse artigo se propõe a refletir sobre memórias, formação docente e experiências vividas na modernidade capitalista, apresentando uma pesquisa em nível de doutorado, desenvolvida no diálogo entre a pesquisadora/professora e professores da Educação Básica que atuam na cidade de Londrina, no estado do Paraná, articulada com as discussões dos professores-pesquisadores do GEPEC e do grupo do Kairós. Esse trabalho permitiu a produção de conhecimento histórico educacional pelo viés da rememoração. Conhecimento que foi produzido de maneira dialógica e coletiva e permitiu o fortalecimento da dimensão humana dos sujeitos. Produção de conhecimento que permitiu um ato mais plural, dialógico, onde o professor assume o papel de sujeito ativo. Produção fundada na relação com os professores e ao mesmo tempo, baseada nas dimensões de seres humanos inteiros. Produção de conhecimento que busca uma cultura reflexiva, questionadora de práticas educacionais automatizadas, mais plenas de sentidos para os professores e para esta pesquisadora/professora. O percurso metodológico desta pesquisa foi mergulhada em imagens monadológicas, método de trabalho baseado na perspectiva benjaminiana. O referencial teórico que dialoga é pautado nas acepções de Walter Benjamin acerca das memórias e narrativas e Edward Palmer Thompson sobre produção de conhecimento e formação.

Palavras-chave: memórias; narrativas docentes; formação de professores.

Vamos embarcar nessa Odisseia

Habitantes de Ítaca, escutai o que vou dizer. Nunca nossa assembleia se reuniu, nem celebramos qualquer sessão, desde que o divino Ulisses partiu em suas bojudas naus. Quem nos convoca hoje? Que premente necessidade o induziu a isso? Foi um moço? Um ancião? Terá ele acaso ouvido falar da volta do exército, e quererá comunicar-nos a informação que recebeu antes de nós? Ou será que se propõe expor e submeter a nosso conselho algum outro assunto de público interesse? (HOMERO, 1981, p.20)

Focalizo historicamente esta pesquisa desenvolvida por um projeto de formação intitulado “O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam”, sob a orientação da professora Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani¹ e do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, ligado ao Grupo de Estudos em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da Unicamp, e ao Grupo de Pesquisas Kairós: história, memória e sensibilidades, do Centro de Memória da Unicamp, ambos em Campinas, no Estado de São Paulo.

1- A professora doutora Maria Carolina Bovério Galzerani orientou esta pesquisa de doutorado, no período de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2015, até a data do seu falecimento. Então, a partir de março de 2015, o professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado, coordenador do GEPEC, assumiu a orientação da pesquisa.

Esta pesquisa/ação (ELLIOT, 1998; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998) se constituiu com a participação de professores da educação básica que aceitaram o convite de narrar coletivamente as suas experiências vividas. Desenvolvi o projeto formação, durante o ano de 2014, com encontros semanais, na Escola Estadual Barão do Rio Branco, na cidade de Londrina, no estado do Paraná.

Durante os encontros com os professores, estabeleci um diálogo com as preocupações do filósofo Walter Benjamin (1985) sobre as relações entre memória, experiência e narrativa, na modernidade, em especial a partir do final do século XIX. Refletindo sobre o texto “O Narrador” e “Experiência Pobreza”, Benjamin nos alerta sobre o desaparecimento da experiência na modernidade concomitante ao declínio de narrar. Pode-se dizer que com o avanço do capitalismo, esgarça-se a vida coletiva, o respeito às experiências dos anciãos bem como a cadeia temporal. Passa a prevalecer a vivência, modo que leva ao despojamento da imagem de si e do outro, perda da memória quando o passado não é mais referência de continuidade e os sujeitos são atropelados pelo tempo do relógio. Isso faz com que ele busque novos percursos, no texto “O Narrador”, como uma tentativa de pensar: de um lado, o declínio da experiência e das narrativas tradicionais, do outro lado, a possibilidade de encontrar e/ou (re) inventar narrativas diferentes das baseadas nas vivências, no sentido alemão (Erlebnis).

De forma concomitante a essas reflexões, ampliamos o debate, revisitando o historiador Edward Palmer Thompson, em sua obra *Miséria da Teoria* (1981), na qual o historiador explicita sua concepção de produção do conhecimento histórico. Para Thompson, a produção do conhecimento ocorre por meio do olhar atento e cuidadoso do historiador com suas evidências. Interessa nesse processo de produção, o pesquisador abarcar as especificidades, as particularidades, pois é onde encontramos as experiências humanas (história real) e não nas teorias. As ideias desse historiador são um diferencial para essa pesquisa, no sentido de trazer a relação dialogal como o fundamento para a produção de conhecimento histórico.

Escolhi também para dialogar nessa pesquisa, a obra *Odisseia*, do autor Homero, datada do século VIII a.C., traduzida por Antônio Pinto de Carvalho, pois entendo que se constitui como um importante documento histórico (THOMPSON, 1981) para a construção coletiva desse trabalho. Apostei que essa obra literária seria um documento potencializador do processo de rememoração das experiências vividas dos professores. Vejo como uma ousadia a escolha dessa literatura, pois foi um exercício constante de diálogo e de procura de relações junto com os professores, mas ao mesmo tempo, um documento histórico fértil para a produção de conhecimento: percebi que os professores realizaram uma viagem alegórica pela *Odisseia* e se inspiraram nas searas da vida de Ulisses para a produção de suas narrativas orais que foram compartilhadas nos encontros e narrativas escritas individuais, das suas experiências no tempo e no espaço.

Nessa pesquisa, a literatura apareceu como desveladora do instante, aquilo que reveste a linguagem como memória apresentada por “imagens”. Willi Bolle é um dos estudiosos de Walter Benjamin e se debruçou em seu livro *Fisiognomia da Metrópole* (2000) a refletir sobre a acepção de imagens benjaminiana que se articula não tanto por meio de conceitos, mas por imagens.

Os encontros com os professores foram constituídos por rememoração, palestras e rodas de conversa. Todas as atividades desenvolvidas partiram e/ou estavam articuladas com a leitura da obra *Odisseia*. As memórias foram o meio de reflexão das experiências vividas e, os professores foram estimulados a (re) significar o vivido. Quanto aos nomes dos professores foram escolhidos pseudônimos² e justificados por eles. Portanto, a tripulação que embarcou

2 - Decidimos pelos pseudônimos para preservar a identidade de cada professor.



nessa viagem foram os seguintes professores Minerva, Galatéia, Alice, Saturnino, Sherazade, Tessalia, Cleópatra, Ariadne e a pesquisadora/professora.

Propus trazer para essa pesquisa as imagens dialéticas, plurais, de produção de conhecimentos históricos educacionais, relativas às experiências vividas dos professores que entrei em contato com os dados empíricos (narrativas orais e escritas). Estas foram focalizadas como mônadas, no sentido benjaminiano, ou seja, fragmentos dos significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos³ e sensibilidades. Nas palavras da professora Maria Carolina (2013, p. 241), as mônadas “são miniaturas de sentido que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente”.

A metodologia de pesquisa mergulhada em fragmentos revela uma época, como o micro contém o macrocosmo. Cada “caco” é recolhido atenciosamente. O conjunto monadológico que será apresentado nesta tessitura traz imagem do individual, do singular que abarca uma perspectiva alegórica, ou seja, um “contar outro” (GALZERANI, 2008). Assim, os professores ao narrarem suas experiências nesta pesquisa, não contam apenas de si, mas dizem outras coisas e sobre outros sujeitos.

A caminho de Ítaca

A rememoração das experiências vividas por meio das narrativas docentes orais e escritas foi o mote dessa viagem. O ato de rememorar em Walter Benjamin configura em imagens políticas, as quais implicam no questionamento das práticas culturais prevalentes na modernidade consolidadas com o avanço do capitalismo e ao mesmo tempo prenhe de potencialidades de invenção de novas práticas educacionais.

A rememoração não consiste na reconstrução⁴ do passado no presente, mas, sim, na construção de um novo elo entre o passado e presente. Tendo em vista que a história⁵ não se repete, mas está em movimento, em construção a espera de desdobramentos múltiplos.

A rememoração se dá na construção de uma história aberta, fundada na relação com o outro, em um diálogo com os estilhaços do passado, explicitando as condições, as ressignificações, trazendo a pluralidade de sujeitos articulando não apenas racionalidades, mas sensibilidades.

Assim, rememorar para Walter Benjamin é um “ato político, com potencialidades de produzir um despertar dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção de utopias” (GALZERANI, 2008, p. 21). Nesse sentido, a rememo-

3 - A educação dos sentidos ou das sensibilidades é um processo ampliado da noção de educação que atravessa as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, construído coletivamente, permeado por tensões. Não é um movimento que traz blocos monolíticos, no sentido de anulação dos sujeitos, ao contrário, participamos de sua constituição e somos, ao mesmo tempo, constituídos por ela. No grupo do Kairós, os autores que oferecem subsídios para reflexões na perspectiva da história cultural são: Peter Gay, Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin. Dialoguei com esses autores durante essa viagem e nesse percurso me relacionei com os professores de forma dinâmica, percebendo as tensões, contradições (de dominação e/ou de resistência), imbricadas e reconhecendo que é nesse universo que as narrativas das experiências dos professores serão produzidas.

4 - “É importante para o historiador materialista distinguir, com máximo rigor, a construção de um estado de coisas histórico daquilo que se costuma denominar de reconstrução. A reconstrução através da empatia é unidimensional. A construção pressupõe a destruição”. (BENJAMIN, 1986, p. 516)

5 - “Para o historiador materialista, cada época com a qual ele ocupa é apenas a história anterior da época que lhe interessa. Por isso, mesmo não existe para ele a aparência da repetição na história, uma vez que precisamente os momentos do curso da história que mais lhe importam tornam-se eles mesmos - em virtude de seu índice como história anterior - momentos do presente, mudando seu próprio caráter conforme a definição catastrófica ou triunfante desse presente”. (BENJAMIN, 1986, p. 516)

ração abarca uma dimensão subjetiva e só adquire sentido se for para construir algo no presente, ou seja, a construção de outras realidades. O professor quando rememora se enxerga mais inteiro, com potencialidades múltiplas, inventivas, criativas e singulares. Na concepção benjaminiana, rememoração remete à constituição do sujeito.

Assim, a pesquisa ouviu as vozes (professores) dispersas (sem espaços de acolhimento) por práticas culturais prevalentes com o avanço do capitalismo.

Ao encontro das preocupações da professora Maria Carolina Bovério Galzerani durante o percurso da pesquisa, questionamos a produção dos conhecimentos que predominam nas práticas culturais na modernidade, as quais compreendem o saber escolar como inferior ao saber acadêmico, ou ainda, como se este último ocupasse a posição de produtor de verdades absolutas. Além disso, indagamos as pesquisas que são realizadas com a temática de formação de professores, tendo em vista que muitas não os reconhecem como produtores de conhecimento histórico educacional, bem como diluem as dimensões espaços-temporais e trazem as informações com dados supostamente neutros e objetivos, com sugestões de propostas formativas utilitaristas e imediatistas, fundadas no tempo da urgência do capitalismo. Face ao modelo mencionado, indagamos a mecanização da vida dos sujeitos (professores), condição instalada pela órbita econômica, a exclusão do “outro”, o esfacelamento dos modos de alteridade e a transformação das pessoas e dos processos formativos em mercadoria.

A partir do olhar inquieto, problematizei nessa pesquisa a racionalidade instrumental/técnica (CONTRERAS, 1994) que busca aprisionar os professores numa perspectiva de desvalorização do seu saber e nesse sentido não os considera como sujeitos, da, e na, história. Ao contrário dessa visão, trago a imagem de professor não como mero transpositor didático (CHERVALLARD, 1995), mas como sujeito produtor de conhecimento histórico educacional (CHERVELL; LOPES 1990).

Movimentei, ainda, a aceção de experiências docentes concebidas no estrito limite da escola e da universidade (sem desconsiderá-las). Em movimento com as leituras de Thompson (1981) entendo as experiências como o meio pelo qual nos tornarmos pessoas inteira. Experiências como matéria de formação, uma formação historicamente situada no tempo e no espaço, produtora de culturas, na relação contraditória, ambivalente, com “outras” práticas culturais, localizadas também historicamente. Considerando que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, desde os acontecimentos relacionados à família, ao lazer, ao trabalho, a igreja e muitas outras possibilidades humanas. (THOMPSON, 1981)

Assim, Thompson ampliou a minha concepção de formação continuada de professores, no sentido de ajudar a me distanciar dos impositivos da racionalidade instrumental, que entende a formação estritamente ligada à escola e a universidade, bem como aos aspectos da profissão. Portanto não limito, nessa viagem de pesquisa, a aceção de experiência àquela estritamente voltada ao campo docente, mas considero as experiências mais amplas dos professores, como formadoras, vinculadas a uma dimensão de longa duração (desde os primórdios de vida do professor), historicamente situadas e, por conseguinte, formadoras.

As narrativas das experiências dos professores podem auxiliar-nos a compreender as experiências de formação de professores e no enfrentamento de problemas cotidianos das práticas culturais e escolares (individualistas, narcísicas, utilitárias, hierarquizadoras, excludentes) consolidadas com o avanço do capitalismo, a partir do final do século XIX. Narrativas docentes contadas não como quadros científicos fiéis de uma realidade histórica, mas tecidas pelas lentes da racionalidade estética. (MATOS, 1989) Narrativa concebida como transmissão de experiências entre diferentes gerações, de sensibilidade, na aceção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão



CAPA



SUMÁRIO

mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade”. (GALZERANI, 2004, p.296) Narrativa que não se aparta da memória e não existe sem as pontes entre passado, presente e futuro (BENJAMIN, 1985).

Chegando a Ítaca

Neste projeto, busquei uma tessitura de experiência singular, no mundo da escola e da universidade: a realização de uma pesquisa coletiva, pois apostei no trabalho colaborativo (de fazer pesquisa com os professores e não sobre os professores), ao mesmo tempo, em um trabalho autônomo e inventivo, com a potencialidade de promover a produção de conhecimento histórico educacional, no qual o professor tem um papel de sujeito ativo.

Assim, procurei com esta viagem contribuir para o fortalecimento da imagem do professor como sujeito ativo e intelectual em processo contínuo de formação. Formação como um processo inacabado, onde o outro é constitutivo. Formação que abarca um projeto humano emancipatório (GALZERANI, 2008).

Volto ao início desse texto para o fragmento do poema da Odisseia, lido alegoricamente pela pesquisadora como uma forma de pensar sobre as experiências em declínio, a perda da narrativa, o esfacelamento do viver coletivo e da tradição e por isso, pergunto-me: até quando deixaremos as experiências se extinguirem do nosso cotidiano? Até que ponto viveremos hoje a desarticulação das experiências vividas? Qual é o espaço das experiências humanas na sociedade? Onde as experiências dos professores podem se manifestar? Onde poderemos encontrar professores que ousem contar suas experiências? Ou ainda, no que diz respeito à relação memória e experiência, memória e narrativa, até quando continuaremos a realizar pesquisas apresentando a memória restrita ao conhecimento racional bem como as experiências dos sujeitos deslocadas do tempo e do espaço? Continuaremos enquadrando a memória como um campo a mercê do domínio da “senhora” História? Quando, como será possível pesquisas acadêmicas que engendram práticas de produção de conhecimentos mais dialogais, que não apaguem o outro e nem esqueçam as singularidades-espaços temporais dos sujeitos?

Com esses questionamentos a pesquisa procurou pela via da rememoração das experiências (dado seu cunho formativo) dos professores uma possibilidade de construir uma história a contrapelo das tendências dominantes de formação de professores, bem como a produção de conhecimentos históricos educacionais pelo viés coletivo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política. Tradução de S.P. ROUANET, São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Sobre o conceito de história. In Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, p.222-232, 1985.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In Obras Escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

_____. Experiência e Pobreza. In Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET, São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Imagens do pensamento, in Obras Escolhidas, V. II, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET, São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Passagens. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 1986.

BOLLE, Willi. Fisiognomia da metrópole moderna. São Paulo: Edusp, 2000.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, in Teoria e Educação, n.2, Porto Alegre:Pannônica, 1990, pp.177-229.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas: SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (org). Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible? Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em Ensino de História: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In. SILVA, Marcos (org). História: que ensino è esse? Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Memória, história e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In Goulart de Faria, Ana Lúcia; Fabri, Zeila de Brito; Prado, Patrícia Dias (org.) Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, p.48-68, 2002.

----- . Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In Cadernos CEOM, n.28, Chapecó, SC: Unochapecó, 2008Bb.

GAY, Peter. A experiência burguesa. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HOMERO. Odisseia. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho.. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

MATOS, Olgária. Os arcanos do inteiramente outro. São Pulo: Brasiliense. 1989.

SEIXAS, Jacy Alves. A imaginação do outro e as subjetividades narcísicas: um olhar sobre a invisibilidade contemporânea [o Mal-Estar de Flaubert no Orkut]. In: NAXARA, Márcia R. C.; MARSON, Izabel A.; MAGALHÃES, Marion B. de. (Org.). Figurações do outro na história. Uberlândia: EDUFU, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



CAPA



SUMÁRIO

Mais do que história de amor: a construção doutro imaginário sobre o gênero romance no ensino médio

George França¹
franca.george@ufsc.br
Universidade Federal de Santa Catarina-SC

Resumo: A organização curricular dos estudos de Literatura no Ensino Médio é pautada por um viés histórico-gráfico dominante desde as antologias românticas, que em muito destoam das reestruturações já empreendidas pelas políticas públicas de ensino de Português para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, por se esperar que os estudantes reconheçam determinados gêneros mais ou menos formalizados de uso da linguagem, dá-se como corriqueiro que vão compreender, no trabalho com o Romantismo, as distinções e intersecções entre conceitos como o gênero romance e a estética romântica. No entanto, em nossa prática docente, temos verificado o quanto se confundem essas noções, não apenas pelos nomes e pela imprecisão conceitual de que o gênero padece em virtude do quanto, ao longo da modernidade, suas fronteiras foram esgarçadas, como também pelo modo como o Romantismo impregnou o termo “romance” de nuances idealizadas, amorosas e platônicas. Este trabalho pretende apresentar uma proposta de organização realizada pelos autores para os conceitos de romance, romance romântico e Romantismo no primeiro trimestre de 2015, que culminou na leitura de *A luneta mágica*, de Joaquim Manuel de Macedo, e na produção de uma exposição fotográfica, incluída na Mostra de Trabalhos do mesmo evento. Abordaremos o conjunto de atividades iniciado com leituras de fragmentos diversos de romances, não restritos ao “estilo de época” que organiza o material didático; passaremos pela abordagem da ligação íntima dos folhetins com as novelas e pela adaptação que fizemos de fragmentos de romances românticos para o suporte da radionovela; e, por fim, chegaremos às leituras do texto de Macedo, uma das primeiras, senão a primeira manifestação de literatura fantástica no Brasil, problematizadora de noções morais como bem e mal absoluto, que culminaram na apresentação dos olhares dos estudantes em uma exposição fotográfica de monóculos.

Palavras-chave: ensino de literatura; romance; romantismo; práticas pedagógicas; fotografia

Entre os gêneros do Fundamental e a historiografia do Médio: passagens

Não raro, nos corredores da escola ou mesmo durante alguma das fatídicas aulas em que a abstração, o cálculo ou a historiografia não parecem tocar seus desejos, vejo estudantes com pesados volumes debaixo do braço, ou ainda, discretamente abertos sob a carteira, sendo avidamente devorados. Discretamente, em algum momento, procuro ou flagrar as capas, ou ainda, travar um diálogo sobre que títulos são esses que estão lendo, e geralmente sou surpreendido pelo desconhecimento da sucessão de novidades mais ou menos antigas que fazem seus repertórios de leitura voluntária. Os exemplos cotidianos são inúmeros, e passam por grandes ficções seriadas sobre sociedades medievais ou distópicas, enredos amorosos que prontamente viram filmes água-com-açúcar ou histórias de bruxas e vampiros de au-

1 – Professor de Português do Colégio de Aplicação.

tores famosos ou não. Certamente não se pode dizer que todos os estudantes cultivem o hábito, ou ainda, que não seja a indústria cultural quem fortemente pauta repertórios cuja perecibilidade parece cada dia mais acelerada – uma vez que também as gerações que estão passando pela escolaridade básica vivem uma relação com o tempo da ordem de um presente espetacular, anestesiada e habitada pelo que Benjamin chamaria de pobreza da experiência². É notório, ainda, que não poucos dados, sejam eles de estudos acadêmicos ou de avaliações em larga escala sobre as quais poderíamos tecer uma série de críticas, apontam para os sérios problemas que nosso país tem com a leitura; na avaliação do PISA de 2012³, por exemplo, quase metade dos estudantes não alcança o nível 2 de desempenho, que representa a capacidade de deduzir informações de textos, estabelecer relações entre suas partes ou compreender nuances de linguagem. Em contrapartida, no segmento docente, dados da última Prova Brasil mostram também que entre os próprios professores apenas 45% dos entrevistados apontaram que leem livros sempre ou quase sempre, mais ou menos o mesmo número dos frequentadores de bibliotecas; jornais e revistas são leituras mais frequentes⁴.

O que pretendo apontar ao recuperar o contraste entre esses dados e as observações diárias de meu contexto de escola é que, por um lado, não se pode investir cegamente na generalização “os jovens não leem”; por outro, ainda que o sucateamento constante das condições de trabalho e vida dos docentes no Brasil, bem como as dificuldades de acesso em muitas partes deste imenso país, dificultem em muito o tempo para formação e leitura dos professores, entre eles mesmos a experiência e o contato com os livros não são uma constante, o que faz da cultura livresca uma espécie de fetiche escolar com o qual por vezes sequer o próprio educador se relaciona, mas vislumbra como necessário. Para além desses dados, é possível ponderar que mesmo as tiragens iniciais de 100 mil exemplares de alguns dos livros mais vendidos entre os jovens na atualidade, como Diário de um banana (Jeff Kinney, 2007) ou Crônicas de gelo e fogo (George R. R. Martin, 1996, que explodiu em vendagem após a série da HBO, Game of Thrones), não representam enorme volume diante da grande e crescente população do país. Some-se a isso o quanto as gerações recentes leem em outros suportes, ou de gêneros que não os formalizados na literatura ou no jornalismo – estão em contato constante com a escrita o dia inteiro em computadores, tablets e celulares. No entanto, para além de todas as previsões apocalípticas sobre o livro e a leitura, o que se vê é que o público leitor há, e que talvez devêssemos pensar não que os alunos não leem, mas sim que não leem o que a escola quer que eles leiam. E penso, aqui, o repertório escolar como algo sumamente conservador, assim como a própria instituição escola e os currículos, em tese dinâmicos, mas subordinados a temporalidades de políticas de estado que muitas vezes não correspondem aos desafios do presente ou aos anseios das comunidades escolares, ou ainda, aos famosos cânones acadêmicos, em sua eterna dificuldade de olhar para a massa amorfa que chamamos de presente.

Intrigava-me, sumamente, no início do currículo de Português do segundo ano do Ensino Médio, o fato de que começávamos tratando do gênero romance – ao qual pertencem todos esses grandes volumes com os quais via

2 - “Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles ‘devoraram’ tudo, a ‘cultura’ e os ‘homens’, e ficaram saciados e exaustos. [...] Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças.” O que Benjamin (1994, p. 118) observa nessa iluminação contida em Experiência e pobreza, ensaio que explora as mudanças nas sensibilidades advindas do colapso da experiência após a Primeira Guerra Mundial, é lido por Raúl Antelo como um excesso de memória para o qual convergem “a iteração da história infantil e a serialização da produção técnica industrial, dois modos de temperar a força do choque indispensável para a experiência moderna.” (ANTELO, 2004, p. 147)

3 - O relatório governamental sobre as competências avaliadas no PISA 2012 encontra-se disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

4 - Dados disponibilizados pelo INEP e contidos em infográfico da Gazeta do Povo: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-terco-dos-professores-nao-leem-livros-cyfb5mg6wkgu8czf3cehrrnj0>>. Acesso em 8 jul. 2015.



CAPA



SUMÁRIO

513

meus alunos transitando e outros mais – mas que dificilmente os estudantes visualizavam seus repertórios dentro disso. Era como se aqueles textos estivessem consignados e congelados em uma temporalidade remota e passada, que muito pouco ou nada tinha a ver com as vidas deles, e que, portanto, não era digna de maiores atenções do que resolver perguntas de exames. A grande pergunta era: por que determinados textos eram capazes de tocar as sensibilidades desses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, não conseguiam ver qualquer relação entre aquilo que eles mesmos escolhiam ler e outros textos do mesmo gênero? Poderia o desejo que move à leitura sobreviver à escolarização – fosse ela do texto por eles escolhido ou daqueles há anos ditados pela tradição literária brasileira e pelos princípios historicistas organizadores de currículos escolares?

Há uma ruptura muito particular na estrutura curricular da disciplina de Português entre o Ensino Fundamental de sexto ao nono ano e o Ensino Médio. Os anos de discussão que resultaram nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais implicaram um deslocamento do objeto de ensino, não pensado mais restritamente a um conjunto de “regras do bem falar e do bem escrever” ou à herança da tríade Gramática, Retórica e Poética, percurso este muito bem apontado por Magda Soares (2002) em Português na escola: história de uma disciplina curricular. Se a inclusão da disciplina, ao contrário do que parece, deu-se apenas no fim do Império, quase no raiar do século XX, filha dos estudos de Gramática do Latim, da Retórica como “arte do bem falar” – primeiramente ligada à prática eclesiástica e depois às demais práticas sociais, e da Poética, e até os anos 40 manteve-se piamente fiel a essa matriz, nos últimos anos, os estudos da Linguística encarregaram-se de reconfigurar em muito as práticas, em especial no Ensino Fundamental. A ideia de que os usos da língua se dão sempre em gêneros mais ou menos sistematizados e de que é papel da escola trabalhar com os estudantes a leitura e a escrita nas especificidades desses gêneros, vindo a análise a serviço do aprendizado dos diferentes registros linguísticos, parece bem assentada nos documentos oficiais e nas práticas desenvolvidas em algumas escolas e em parte dos livros aprovados pelo PNLD. Nesse contexto,

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30)

Nesse mesmo contexto, na prática do Colégio de Aplicação da UFSC, priorizamos gêneros específicos para cada série, participando a literatura de conjuntos diversos de práticas de leitura, de modo a ampliar o contato com os textos e estimular o desejo dos estudantes pela leitura. No Ensino Médio, no entanto, temos uma ruptura com a possibilidade de abertura dos repertórios que o trabalho com os diversos gêneros possibilita no Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante observar que, ainda que os PCNs de Ensino Médio (a) frisem a questão da escuta e da

percepção do aluno sobre o que é literário – e sobre como a escola insiste em não legitimar como literatura aquilo que o estudante lê e (b) tratem da inserção da literatura entre outras linguagens e usos possíveis da língua, eles acabam apenas falando dela especificamente como competência a ser desenvolvida na seguinte modalidade: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas da construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial.” (BRASIL, 2002)

Muito embora vários autores já tenham apontado que os PCNs constroem uma abertura cultural para se pensar a literatura entre outras manifestações culturais, a valorização de repertório mais contemporâneo ou aquilo que vem do estudante – que graças à escola, tende a localizar a literatura, aquela que lhe vem como currículo escolar, como conhecimento dissociado de sua vida, entediante e necessário apenas para exames de acesso ao ensino superior – esse texto ainda insiste em concepções problemáticas sobre o ensino de literatura. Começa pela ideia de recuperação: o estudo do texto literário é pretexto para uma espécie de “resgate”, de “retorno”, de busca de algo perdido, do qual o estudante – e muitas vezes o professor não tem ideia. Esse algo é aqui pensado como o imaginário coletivo – mas que imaginário de que coletividade é marcado pela literatura canônica ensinada na escola? Responde-se a seguir: o patrimônio representativo da cultura. No singular. De alguma maneira, a própria política de ensino é aqui habitada por um viés nacionalista e patrimonialista, em que o estudo⁵ da literatura – e não a leitura, ou o contato, ou a criação⁶ – serve à criação de uma representação única do que seria uma cultura nacional, em que se subsumiriam todas as particularidades locais a uma visão totalizante do que seria o brasileiro – certamente imaginada a partir do centro e não das margens, ou ainda, fortemente marcada pelas seleções e leituras do que seria literatura brasileira engendradas pelo Modernismo em sua versão paulista, tendo 1922 por marco fundacional. O texto ainda insiste, por fim, nas classificações “preservadas e divulgadas” no espaço e no tempo, ou seja, em que o ensino deve se voltar à historiografia para que o aluno saiba o que são Romantismo, Realismo e outros ismos – sem que tenha muita noção do que fazer com isso depois.

Portanto, se no Ensino Fundamental, ao menos em tese, se prima pela leitura de textos literários como fruição ou como possibilidade de produção e compreensão do funcionamento de diferentes gêneros, no Ensino Médio a introdução do texto literário é subordinada a um modelo historiográfico que mata o próprio texto. Esse modelo formativo – tomo aqui a palavra no sentido em que a usa Candido (1988) em sua *Formação da literatura brasileira* – está fadado, justamente, a transformar em forma aquilo que deveria ser força, ou seja, a cristalizar imagens e temporalidades em telas sem força de passado, em que se acredita em um tempo progressivo e sucessivo no qual estaria sendo “acumulado” aquilo que chegaria, um dia, ao presente. Esse presente, em que o estudante se reconhecera,

5 - Giorgio Agamben assim define a ideia de estudo: “a etimologia da palavra studium torna-se então transparente. Ela remonta a uma raiz st- ou sp-, que designa o embate, o choque. Estudo e espanto (studiare e stupire) são, pois, aparentados neste sentido: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefacto diante daquilo que o tocou, incapaz, tanto de levar as coisas até o fim, como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado. Mas, se por um lado ele fica assim perplexo e absorto, se o estudo é essencialmente sofrimento e paixão, por outro, a herança messiânica que ele traz consigo incita-o incessantemente a prosseguir e concluir. Esta festina lente, esta alternância de estupefação e de lucidez, de descoberta e de perda, de paixão e de acção constituem o ritmo do estudo.” (AGAMBEN, 1999, p. 53-54)

6 - Em que pese uma impossibilidade talvez dada de antemão de ensinar literatura – literatura se ensina? –, os documentos oficiais insistem em um ensino que permita emissão de juízos justificados sobre manifestações estéticas, o que não seria, como aponta Nabil Araújo, “outra coisa senão a crítica – a atividade que tanto um Northrop Frye quanto um Antonio Candido identificaram como a essência do ensino literário: o que se ensina, a rigor nas escolas, não é a própria literatura, mas a crítica literária (FRYE, 1971, p. 11), o chamado ensino da literatura devendo ser considerado, na verdade, um aspecto da crítica (CANDIDO, 1988, p. 9). Se o conservadorismo estético impossibilita o desenvolvimento do juízo crítico em sala de aula à medida que impõe doutrinariamente ao aluno o produto de uma decisão crítica já tomada: um ‘valor estético’ a ser meramente internalizado e reproduzido pelo aluno, a permissividade cultural impossibilita o desenvolvimento do juízo crítico em sala de aula à medida que solapa de antemão a factibilidade de todo e qualquer ‘valor estético’, eliminando, assim, o espaço para a tomada de decisão crítica por parte do aluno.” (ARAÚJO, 2014, p. 418) Para além dessa leitura sobre o juízo crítico, o contato com a literatura em sala deve se deslocar para além do juízo crítico, uma vez que o papel da escola não é formar críticos literários, mas sujeitos críticos e, por que não, criadores.



no entanto, nunca chega. É exemplar que livros didáticos insistam em tratar como “contemporâneos”⁷ escritores da geração marginal dos anos 80, os quais, pensando-se em tempo cronológico, talvez o sejam do autor do manual, mas não daquele que o usa para estudar. Numa perspectiva benjaminiana, não há mais acúmulo na história do que o de catástrofes e de camadas de destroços, e o que apresentamos aos estudantes no chamado currículo de Ensino Médio não muito dista de um grande conjunto de louças de porcelana antigas, feitas para não serem utilizadas (podem ser riscadas) e nas quais ou se serve um saber sem sabor ou nada se serve. O próprio Agamben (2009), já citado neste texto, recorre às considerações intempestivas de Nietzsche, em que ele define o contemporâneo como intempestivo, e aponta para os riscos de um excesso de história, povoado por uma visão antiquária e monumental, que não reverbera na vida, não (se) move (com) o sujeito. Parte da possibilidade de se repensar este problema estaria, talvez, em repensar o princípio nomológico sobre o qual se constrói esse arquivo, como quereria Derrida (2001) no seu *Mal de arquivo*; no entanto, de nenhuma maneira ele deixaria de ser habitado por estas e outras ficções e, portanto, por sua própria gigantesca pulsão de morte. Um exemplo de como repensar essa relação com a historiografia na construção do repertório escolar, ou ainda, de como fugir da cronologia evolutiva na organização dos textos e dos tempos para o estudo de literatura em sala de aula foi dado por Daniel Link, professor argentino que nos anos 90 escreveu a série *Literator*, antologia de textos em que problemas, mais do que séculos, escolas ou cronologias, organizavam repertórios de textos a serem percorridos com os estudantes, com propostas de oficina de escrita em que se procurava muito mais o exercício criativo do que a memorização de datas, nomes, características ou fixação de elementos para uma configuração nacionalista. No prefácio, Link (1993, p. vi) retoma a resposta dada por Barthes à pergunta “pode-se ensinar literatura?”, elaborada em *Escola e literatura*, em *O grão da voz* (tradução minha):

A esta pergunta que recebo de frente contestarei também de frente dizendo que só se deve ensinar isso. [...]

Qual é o papel específico da escola? É desenvolver o espírito crítico de que falei antes. Mas se trata de saber também se se deve ensinar algo que seja da ordem da dúvida ou da verdade. E como escapar a essa alternativa? É preciso ensinar a dúvida unida ao gozo, e não ao ceticismo. Melhor que a dúvida, se deveria buscar do lado de Nietzsche, ali onde fala de ‘estremecer a verdade’. O objetivo último é fazer tremer a diferença, o plural no sentido nietzschiano, sem deixar fundir-se jamais o plural em um simples liberalismo, mesmo que este último seja preferível ao dogmatismo. É preciso plantear relações do sentido com o ‘natural’ e sacudir esse ‘natural’, atirado às classes sociais pelo poder ou pela cultura de massas.

A definição de romance: um pressuposto insuspeitado

Os anos de trabalho com os segundos anos do Ensino Médio e o fato de que tanto nossa proposta curricular quanto os livros didáticos voltados a essa série costumam iniciar com a abordagem do Romantismo brasileiro,

7 – Estou utilizando um sentido comezinho de “contemporâneo”, na medida em que Giorgio Agamben diria que todos nós criamos nossos contemporâneos, ou seja, é nossa operação na relação com o tempo que cria a contemporaneidade. Dirá Agamben (2009, p. 58-59) que “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.”

pressupondo ou em geral mencionando apenas a ideia de que o romance é um gênero que excede esse momento histórico, muito embora nele tenha tido seu boom, levaram à reflexão sobre tentar pensar um ciclo de atividades em torno do gênero que o deslocasse de uma visão historicista ou da ideia de que seria uma textualidade pretérita e vinculada apenas à produção do século XIX. Em outras palavras, de alguma maneira, era preciso que aqueles estudantes que eu via às voltas com séries de livros recentes conseguissem visualizar alguma relação entre os textos que o currículo me obrigava a abordar e os que eles liam. Os modos de relação que se poderia elaborar entre ambos são vários; no entanto, tendo em vista as boas e conhecidas experiências em torno da abordagem e realização das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental a partir dos gêneros, a opção foi tentar modificar a orientação dos estudos. Não fazer, como o livro, uma abordagem colateral do que seria um romance para apenas aprofundar uma categoria histórica ou resolver uma confusão conceitual, mas partir de textos, no caso, de fragmentos de romances, para a dedução de que os romances não estão consignados a apenas um tempo, nem um tema.

O procedimento adotado foi, portanto, o de dividir os estudantes da turma em equipes, que receberam para leitura fragmentos de 10 romances de diferentes momentos históricos: *Jogos vorazes: A Esperança* (Suzanne Collins, 2011), *Crônicas de gelo e fogo* (George R. R. Martin, 1996), *Cidade de Deus* (Paulo Lins, 1997), *O mundo de Sofia* (Jostein Gaarder, 1991), *O que é isso, companheiro?* (Fernando Gabeira, 1979), *Grande sertão: veredas* (Guimarães Rosa, 1956), *Depois do funeral* (Agatha Christie, 1953), *A peste* (Albert Camus, 1947), *A revolução dos bichos* (George Orwell, 1945), *A metamorfose* (Franz Kafka, 1915). Os títulos foram escolhidos por mim e pela professora Daniela Cristina da Silva, com quem tenho trabalhado nos segundos anos do Ensino Médio no corrente ano, pensando justamente em problematizar definições excessivamente simplificadoras do gênero. Nesse sentido, ao contatar Kafka, seria preciso pensar sobre os fluidos limites entre romance e novela (e mesmo sobre o fato de que romance se traduz em inglês por novel). Junte-se a isso a maneira como não apenas a transformação de Gregor Samsa em inseto em *A metamorfose* como o domínio dos personagens animais em *A revolução dos bichos* problematiza a ideia de que os personagens de um romance tenham de ser humanos, mesmo que saibamos que estamos diante de animais que mimetizam comportamentos e problemas sociais típicos de nossa espécie. A escolha de *A peste* tinha em vista o fato de que o subtítulo da obra de Camus traz em si a palavra “crônica” – o que se repete no título das *Crônicas de gelo e fogo*, e traz a possibilidade de abordar como o romance pode jogar com outros gêneros – neste caso, os crônicas medievais em que se relatavam as histórias de reinos e lugares. *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, surgiu para se discutir a criação de uma língua própria, incorporando usos de falares que não apenas o da língua padrão – bem como, o fato de se estruturar como uma grande fala em que a relação entre o mundo letrado e o universo do sertão é subvertida. *O que é isso, companheiro?*, além de borrar as fronteiras entre romance e autobiografia, colabora no planteamento de temas que não são os primeiros que surgem na cabeça dos estudantes ao pensar na palavra “romance”: tanto ali, quanto no excerto escolhido de *Cidade de Deus*, não havia história de amor, mas sim planejamento de um sequestro ou um assalto. Por fim, a presença de *Jogos vorazes* e por *Crônicas de gelo e fogo* servia, justamente, para que fosse possível observar a continuidade que há entre os primeiros romances folhetim, de que trataríamos depois, e as ficções seriadas que se transformam em filmes ou séries de televisão, nas quais se cria, também, o vínculo com o público na criação de uma espera pela continuidade ou por uma demanda de novos capítulos e volumes.

O interesse era, portanto, não partir da atribuição de conceitos prontos, ou apelar a algum argumento de autoridade que pudesse dar uma verdade definitiva (o que não há) sobre o conceito de um gênero que por si só foi levado, especialmente ao longo do século XX, aos seus limites, por escritores cuja inventividade problematizou tudo o que se poderia pensar como definitivo. Para isso, os fragmentos foram distribuídos aos alunos, que foram instados a (a) parafrasear o texto lido – nível mais superficial de interpretação, em que podemos perceber se entenderam ou não o núcleo da narrativa; (b) levantar as características mais evidentes no texto recebido, ou seja, o que mais chamava a atenção de cada dupla leitora; (c) apontar a que gênero julgavam que pertenciam aqueles textos e por



CAPA



SUMÁRIO

517

que os enquadravam nessa definição. De alguma maneira, a expectativa que tínhamos – a de que os estudantes não reconheceriam como (fragmentos de) romances os textos lidos – se confirmou, o que aponta para o fato de que a ideia de romance está ou consignada ao passado e aos conteúdos escolares ou, ainda, a histórias de amor (como nas prateleiras das já obsoletas videolocadoras). Espontaneamente, os textos propostos foram classificados como “ação/comédia e biografia”, “ficção”, “novela”, “sozinho como conto, mas na verdade é parte de um romance”, “ficção/fantasia”, “ação”, “aventura e fantasia”, “crônica” (nome usado tanto por Martin como por Camus), “Fábula” (pela presença dos animais, em Orwell), “narrativa histórica”, “trama policial”, “drama”, “diálogo”. É importante pensar sobre as categorias criadas ou adotadas pelos estudantes, não apenas pelo fato de que falarem que se trata de ficção não é o que se pedia na atividade, mas está absolutamente correto, como revelam um pendor a tratar das temáticas muito mais do que de particularidades mais abstratas de tipologias ou classificações textuais. Vale, ainda, a ponderação dos estudantes entre o conto e o romance, pautada, aí, na extensão, na medida em que entenderam que um pequeno núcleo de narrativa isolado do conjunto a que pertence poderia ser um conto, mas, por saberem se tratar de parte de texto maior, não podiam atribuir essa classificação. Dificilmente a denominação “romance”, como um gênero textual, apareceu nas reflexões deles. O imaginário preponderante é de que romance é uma temática, ou seja, que só seriam romances os textos que contassem histórias de amor.

Num segundo momento, a partir da informação de que todos eram romances, os estudantes foram chamados a reformular suas definições, ou seja, ao passo de elaborar conceitualmente o pensamento sobre o porquê de tal classificação, ou ainda, que conceito era possível criar e depois de conhecer aqueles textos ou de ter de reconhecer as semelhanças entre eles. Os próprios textos escolhidos colocavam o conceito de romance diante de muitos impasses aos quais a definição correta, porém simplificadora do livro didático por vezes não consegue responder. Nesse sentido, vale trazer aqui o que diz o material de que os estudantes dispõem:

Romance é o nome que se dá genericamente a uma narrativa mais ou menos longa, na qual as personagens se envolvem numa série complexa de ações. Como toda narrativa, o romance tem características estruturais semelhantes ao conto e à novela, mas é diferente desses dois gêneros literários, principalmente por causa de sua complexidade: desses três gêneros literários, o romance é o mais complexo [...]

A ideia de associarmos a palavra romance a uma história de amor não está totalmente errada, porque muitas histórias de amor são contadas em forma de romance. Essa ideia se formou principalmente por causa de um movimento literário que ocorreu no século XIX, chamado Romantismo. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2013, p. 19)

Todo esse núcleo de atividades e debates, além de contribuir significativamente para a ampliação de repertório dos estudantes, possibilitou que entendessem e problematizassem a conceituação do livro, na medida em que ofereciam elementos para repensar questões muito tradicionais que a modernidade foi rompendo ao levar o gênero aos seus limites. A partir desse momento em que contemplamos a relação do repertório dos estudantes com o cânone escolar, seguimos pensando isso para construir a historicidade do suporte e de suas mudanças. Nesse sentido, trabalhamos com a ideia de que o romance romântico, que passamos a estudar em seguida, por ser publicado em folhetins periódicos, divididos em unidades sucessivas e acompanhadas ao longo de seu lançamento pelo público, abria um contínuo de relação com narrativas que chegaria às radionovelas, fotonovelas, telenovelas e, por fim, às séries (em especial estrangeiras) que hoje tanto sucesso fazem. Se num primeiro momento trabalhamos por uma

compreensão de que o romance fazia parte do contexto em que viviam os estudantes, neste segundo contato, para trabalhar a historicidade de derivados dos romances folhetim em outras mídias que chegam ao presente, ou seja, para levar a pensar no percurso dessas formas e nas especificidades dos trânsitos entre suporte escrito, apenas áudio ou audiovisual. Os estudantes, divididos em grupos, foram desafiados a adaptar fragmentos de seis romances importantes na constituição de imaginários sobre espaços brasileiros ao formato de uma radionovela, trabalhando, portanto, apenas com a experiência do sonoro. O programa literário do Romantismo, para além de estar prenhe das famosas histórias de amor bem ou mal sucedidas, trabalhou fortemente o projeto de criar imaginários no público leitor da capital brasileira sobre a história do país ou sobre a vida nas partes mais distantes do ambiente urbano, ao mesmo tempo em que produzia na burguesia carioca a possibilidade de ver retratados seus próprios hábitos e, portanto, se identificar. O repertório escolhido foi: Ubirajara, Iracema, O Guarani (a tríade indianista); Inocência, O tronco do ipê (ambos ambientados no interior do país); Lucíola, Senhora, A moreninha (três dos representantes da vertente urbana). Ao realizar essas adaptações, trabalhamos as habilidades de síntese, de adaptação, de transposição entre diferentes gêneros textuais (o romance e o roteiro), a habilidade de seleção de uma cena para transposição, bem como criação dos ganchos do que seriam próximos capítulos, e de criação de trilha sonora (em que interessantes conjunções, como Welcome to the jungle do Guns'n'Roses surgiu como trilha para O Guarani ou Another day in paradise de Phil Collins para Iracema).

Ler, ouvir, olhar: as lunetas

O ciclo de atividades culminou na escolha de um título para leitura conjunta, que tematizou o passo ainda faltante – a discussão sobre o olhar – e foi o ponto de partida para a realização de um conjunto de atividades que culminaria na realização da exposição Lunetas mágicas. Para tanto, foi proposta a leitura de A luneta mágica, de Joaquim Manuel de Macedo, romance atípico escrito no momento do Romantismo mas que, além de ser uma das, senão a primeira manifestação de literatura fantástica no Brasil, coloca em jogo a problemática do olhar, fundamental para se pensar a modernidade. Nesse sentido, a aparente fábula moral em que Macedo aborda os riscos da essencialização das ideias de Bem e Mal comporta, também, uma teoria da própria ficção, uma mentira que, por potencializar seu lugar na linguagem, possibilita criar entres, frestas indizíveis. Nesse sentido, o texto, que cria um personagem chamado Simplício, míope “física e moralmente”, apresenta o que veria esse homem com as mágicas lentes que lhe teriam sido dadas por um mago armênio, as quais exageravam ou o bem ou o mal que estaria no objeto que fixavam – mas que, a rigor, não eram intrínsecos aos objetos ou aos seres, mas assim se comportavam a partir de uma determinada – e nunca inocente – vista⁸. Valem, nesse sentido, as próprias palavras de Macedo, correlatas a essa tradição da crítica da visão – ainda que potencializada por uma prótese, no caso do personagem, impossível de ser enunciada em sua justa medida, pois, em outras palavras, a visão do bom senso é objeto do segredo:

8- A problematização do privilégio da visão como forma de conhecimento e relação com o mundo tem fortuna no pensamento francês ao longo do século XX, como aponta Martin Jay (2003) em sua abordagem do ocularcentrismo: “uma gran diversidad de pensadores y artistas franceses del siglo XX ha dirigido, a menudo com poco o no explícito reconocimiento entre sí, una despiadada crítica al dominio de la visión en la cultura occidental. Su desafío ante lo que podríamos llamar ‘ocularcentrismo’ de tal tradición se ha expresado por medio de una gran variedad de formas, que van desde el análisis de la espacialización del tiempo teorizado por Bergson, hasta la evocación del sol cegador y el cuerpo acefalo por parte de Bataille; desde la descripción ‘sodomasoquista’ que Sartre realiza de ‘la mirada’, hasta la denigración del ego producida por médio del estadio del espejo’ concebido por Lacan; desde la crítica a la vigilancia del panóptico efectuada por Foucault, hasta el ataque de Debord a la sociedad del espectáculo; desde la relación establecida por Barthes entre la fotografía y la muerte, hasta la erosión del régimen escópico del cine llevada a cabo por Metz; y desde la indignación de Irigaray ante el privilegio de lo visual en la sociedad patriarcal, hasta la afirmación de Levinas de que toda Ética es frustrada por una ontología visualmente fundamentada.” (JAY, 2003, p. 61)



CAPA



SUMÁRIO

Ora, exagerar é mentir. [...]

A imperfeição e a contingência da humanidade são as únicas ideias que podem fundamentar um juízo certo sobre todos os homens.

Fora dessa regra, não se pode formar sobre dois homens o mesmo juízo.

Cada qual é o que é; cada qual tem suas qualidades e seus defeitos.

A sociedade que aceite cada homem com as suas qualidades e os seus defeitos, explorando umas e outras em seu proveito.

As próprias plantas venenosas são úteis: a ciência faz do veneno mais violento um meio destruidor de moléstias, regenerador da saúde, conservador da vida.

[...] Erraste acreditando no mal, erraste acreditando no bem, que te mostraram tuas duas lunetas, que exageraram o mal e o bem, ostentando em cada uma o exclusivismo falaz do seu encantamento especial.

Erraste pelo exclusivismo; porque o exclusivismo é o absurdo do absoluto no homem.

Erraste pela exageração; porque exagerar é mentir. (MACEDO, 2001, p. 206-207)

O que visamos produzir, de maneira a significar a leitura literária no olhar que lança o estudante para o seu presente, foi justamente, na interface imagem-texto, potencializações de linguagem e de posições autorais nas formas de recortar, exibir e lançar duplos olhares para cenas da escola escolhidas pelos sujeitos aprendentes. Dessa maneira, ao empoderar cada um e cada uma como autor, foram todos chamados a cortar – e produzir a experiência de uma pequena morte de cenas, como Barthes definia a fotografia – e escrever olhares que, num exercício argumentativo, pudessem confrontar dois possíveis exclusivismos. Através das câmeras dos tablets que hoje o Colégio de Aplicação tem graças ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, flinando pela escola, todos puderam fazer seu registro da cena que mais chamava sua atenção. O exercício textual proposto, com direito a escrita e reescrita, na medida em que é na re-visão do próprio texto que cada estudante tem a oportunidade da auto-análise de sua relação com a escrita, foi o de produzir as duas visões, tese e antítese, bem e mal, sobre um mesmo objeto. Como forma de exposição, pensou-se em um dispositivo a um só tempo interativo e da ordem da experiência individual do olhar para as fotos: os monóculos, famosos noutros tempos, que alguns estudantes viram pela primeira vez. Reveladas em 1,8x2,4, elas acudiram a memórias antigas de pessoas que passaram pelo Fala, que curiosas acudiram às imagens e aos textos dos estudantes. Para os próprios estudantes, experiências como essa, em que sacrificamos a famigerada velocidade do conteúdo ou o irrepresentável de um repertório que se exige conhecer sem ler em nome de uma leitura que (se) detém (no) tempo e reverbera nas significações do presente, permitem que a própria escola possa fazer sentidos. O ensino de literatura, já apontou Jaime Ginzburg (2012, p. 221-222), aludindo a Freud, precisa escapar ao “‘impulso de destruição ou de morte’, em escalas ‘difícilmente suportáveis’ [...] Em vez de um debate de ideias, a projeção do ensino instrumental voltado para um telos (o vestibular, o mercado de trabalho) acentua a competitividade entre estudantes, motivando chances de frieza, de distanciamento e mesmo de intolerância entre eles.” Na contramão disso tudo, e excedendo um ensino que preconize apenas a crítica e a contextualização do livro ou de opções em um repertório, mas que permitam entrelaçar literatura e vida, ou ainda, viver em estado de litera-

tura, deixo iluminações de uma das estudantes participantes do projeto que tornou a exposição Lunetas mágicas, sobre livros, Sophia Braga:

Na minha visão, quando entro em uma biblioteca, deixo o cheiro agradável das páginas de um livro tomarem conta. Sinto uma familiaridade enorme, como se aquele lugar fosse feito para mim. Vejo o aconchego da literatura me envolver em seus braços de aprendizagem, conhecimento, aventuras, descobertas, emoções e criatividade, abrindo portas para nossa imaginação. [...]

Entrei em uma biblioteca e pude sentir o cheiro de mentiras ao redor de mim. Livros. Criam um mundo mentiroso que nunca irá existir. Contam histórias hipócritas de superação, que em qualquer lugar existem. Ou será que só porque alguém tem sua vida contada em um livro que sofreu mais do que outra pessoa. [...] Livros constroem mentiras. A literatura destrói verdades. Você espera que as pessoas ajam como em um livro, enquanto na realidade as pessoas não irão agir como um personagem, que foi convenientemente bem construído. Livros te trazem decepções, pois você esperará que as pessoas ao seu redor sejam iguais a ele.

Mais do que histórias de amor, mais do que repertórios, a leitura tem de pulsar como vida; as grandes ficções dos livros podem destruir verdades, e trabalhos de sala que se proponham a desconstruir os lugares de poder e de verdade que poderiam viver apenas nos livros ou na mão dos esperados saberes livrescos docentes, podem devolver voz a essas experiências que não foram – talvez nunca sejam – contadas em livros, mas roucamente gritam por outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Trad., prefácio e notas de João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1999.
- _____. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ANTELO, Raúl. *Modernismo, repurificação e lembrança do presente*. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 7, p. 146-165, 2004.
- ARAÚJO, Nabil. *Entre “educação estética” e “estudos culturais”: a problemática da pedagogia literária do programa schilleriano aos PCNs*. *Remate de males*, Campinas, (34.2), p. 397-420, jul-dez. 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.
- _____. *PCNs Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de janeiro: Relume Dumará, 2001.



CAPA



SUMÁRIO

521

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Melo de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Língua portuguesa: linguagem e interação. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. Revista da Anpoll. V. 1, n. 33, p. 209-222, 2012.

JAY, Martin. Devolver la mirada: la respuesta americana a la crítica francesa al ocularcentrismo. Trad. Miguel Á. Hernández Navarro. Estudios visuales. Murcia (1), p. 61-82, dez. 2003.

LINK, Daniel. Literator IV: el regreso. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1993.

MACEDO, Joaquim Manuel de. A luneta mágica. Porto Alegre: L&PM, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda consideração intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; SANTOS, Josalba Fabiana dos (orgs.). Literatura & ensino. Maceió: EdUFAL, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

O jogo no ensino da sequência numérica dos números naturais para os alunos do 1º ano do ensino fundamental

Marlene Xavier Francisco
marlenexavier_pedagogia@yahoo.com.br
E.M.E.F. Violeta Dória Lins, Faculdades Integradas Claretianas

Resumo: Este trabalho foi elaborado para apresentar os resultados de uma pesquisa feita em uma escola pública da região de Campinas, com a participação de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual teve como objetivo principal mostrar a importância do uso de jogos no ensino da sequência numérica dos números naturais e oportunizar aos alunos momentos de construção de conhecimentos através do uso de jogos. A metodologia usada foi uma pesquisa de campo qualitativa, com a aplicação de vários tipos de jogos, na qual se constatou que ao jogar, o aluno passa a ter participação ativa no processo de construção de conceitos matemáticos de maneira lúdica. Jogos utilizados na pesquisa: Material dourado, dominó, baralho de números, tampas coloridas, dado, boliche, preenchimento de tabelas e trilha da sequência numérica, entre outros. O estudo demonstrou que é possível brincar e aprender simultaneamente. Propostas metodológicas diferenciadas motivam os alunos a desenvolverem suas habilidades com maior fascínio e destreza, havendo assim o crescimento do intelecto de forma passiva e não forçada. Conforme os resultados obtidos, acredito que é possível fazer uso de jogos em aula de matemática, visto que, o jogo mostrou que é um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem da sequência numérica de maneira lúdica.

Palavras-chave: jogos; matemática; aprendizagem.

Introdução

O uso de jogos matemáticos na escola não é novidade, assim como também é bastante conhecido o seu potencial para o ensino e a aprendizagem da matemática e em muitas outras áreas do conhecimento.

Com os jogos, os alunos podem encontrar equilíbrio entre o real e o imaginário, ampliarem seus conhecimentos e o raciocínio lógico-matemático. O jogo proporciona a criação de vínculos positivos na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Acredita-se que, para atingir uma aprendizagem significativa, o aluno precisa se apropriar do conhecimento matemático através de aproximações sucessivas e com significado. Para isso, professores devem utilizar metodologias variadas que possibilitem ao aluno a construção deste conhecimento com compreensão. O processo de diversificação metodológica com coerência é de extrema valia, quando se espera que o aluno construa estruturas mentais que o capacitem para atingir estágios formais e abstratos.

Este trabalho mostra o resultado de uma pesquisa feita em uma escola pública da região de Campinas, com



CAPA



SUMÁRIO

523

a participação de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e tem como objetivo principal oportunizar aos alunos momentos de construção de conhecimentos através do uso de jogos. Dessa forma, o aprendizado da sequência numérica até 50, poderá ser na forma lúdica, competitiva e colaborativa, diferenciado das práticas que normalmente são feitas no cotidiano da sala.

Chateau aponta uma importante contribuição quanto ao papel das brincadeiras e dos jogos na vida e no desenvolvimento das crianças ao afirmar que:

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças, parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos... Pigmeus que não poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. (CHATEAU, 1987, p.14)

Acreditamos desta forma, que o jogo contribui para que a criança torne-se cooperativa, aprenda a trabalhar em grupo e a respeitar as regras e as normas sociais, além de ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo.

Quando brinca ou joga, a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional como atenção, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades psicomotoras. (CUNHA, 2007, p. 31)

Com todo o seu caráter lúdico, o jogo é para o professor um recurso para a realização de atividades educativas de maneira diferenciada, mas para o aluno, continua sendo jogo, mas podemos ver que o jogo vai muito além do brincar, do aprender.

Nessa mesma linha, Motta (2002) afirma que o jogar em diferentes situações contribui para a criança ter um desenvolvimento sadio. Brincando, elabora, por exemplo, sua angústia da divisão, de estar separada e de pertencer a um grupo.

Sendo assim, os educadores devem criar na sala de aula, oportunidades de jogos, para que os educandos possam se desenvolver como pessoa, aprender a se relacionar, a aumentar sua motivação na disciplina de matemática, a resolver situações de conflitos e ir se preparando para uma vida adulta sem traumas e bloqueios.

Em se tratando de jogos em sala de aula, o professor precisa saber relacionar os jogos com as disciplinas escolares. É importante que ele conheça a multiplicidade dos jogos para poder mediá-lo, levando sempre em conta o interesse e a experiência do aluno em determinados jogos.

A pesquisa foi desenvolvida com enfoques qualitativos, envolvendo alunos do 1º ano, todos com seis anos de idade, moradores de um bairro da periferia de Campinas, que vivenciaram várias situações de jogos previamente selecionados, por um período de duas hora/aula, uma vez por semana, durante três meses. Os dados colhidos durante

a aplicação dos jogos em sala de aula foram analisados quantitativamente e qualitativamente vindos ao encontro da teoria pesquisada.

Dessa forma, a pesquisa buscou compreender como a utilização de jogos pode ajudar na aprendizagem da sequência numérica dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e teve como objetivo específico identificar alguns tipos de jogos que podem ser usados no ensino da sequência numérica dos números naturais, para os alunos do primeiro ano.

Acredita-se que através dos jogos os alunos compreendem melhor a sequência numérica, pois jogando a criança constrói a noção de números que favorece a compreensão dos conteúdos escolares de forma menos cansativa e torna as aulas de matemática mais agradáveis. É de se esperar que com o uso de jogos nas aulas de matemática os alunos se sintam mais motivados e possam desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da matemática.

Como todos nós sabemos, a matemática é uma das disciplinas que mais gera discussões sobre os seus métodos de ensino. Outro fato que também é comum é o enraizamento das concepções tradicionais de ensino na maioria das escolas, onde se privilegia a memorização de conceitos matemáticos, deixando de lado a capacidade do aluno de raciocinar logicamente e construir seus próprios conceitos, e isso pode ser feito utilizando jogos.

Fazer uso do jogo poderá proporcionar uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática, pois a criança joga buscando resultado, ela quer fazer mais pontos e ganhar o jogo. Isso é significativo para a criança.

A história do jogo

A palavra jogo vem do latim e quer dizer diversão, brincadeira. Segundo o Mini dicionário da Língua Portuguesa Soares Amora,(2009), jogo significa: diversão, passatempo, folguedo.

Centenas de anos antes de Cristo, na região da Mesopotâmia no Egito, foram encontradas em escavações alguns tipos de jogos. Pinturas rupestres deixam claro que tanto grego quanto romanos jogavam, por exemplo, o pôquer. Já, as primeiras bonecas foram encontradas no século IX a.C em túmulos de crianças. Mas, a ideia de jogo pode estar relacionada com os jogos que os pais faziam com os filhos, como pega-pega, esconde-esconde que sempre existiram na humanidade como forma de educar o corpo e a mente.

Nesta mesma linha, Kishimoto afirma que os jogos foram transmitidos de pai para filho, como a seguir:

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincava de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 1993, p.15)



CAPA



SUMÁRIO

525

Huizinga faz considerações importantes sobre a origem dos jogos:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do nosso dia, sendo que as grandes competições sempre fizeram parte das grandes festas, sendo indispensáveis para a saúde e felicidade do que nelas participavam. (HUIZINGA, 1996, p.220).

Nessa mesma linha, KISHIMOTO, (1993, p. 108) relata que “enquanto fator social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui”, por isso, o jogo aparece de modos bem diferentes, dependendo da época e do lugar. Em tempos antigos, o jogo era visto como inútil, mas, depois do romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a criança.

Kishimoto também revela que:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo. Essa cultura não oficial desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações. Por ser elemento folclórico, o jogo assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem desses jogos, seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. KISHIMOTO (2007, p. 43)

Mas, o que é o jogo?

Para HUIZINGA (1999, p. 33), jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias.

Sabemos que a ideia de jogo pode estar relacionada com os jogos que os pais faziam com os filhos, como pega-pega, esconde-esconde que sempre existiram na humanidade como forma de educar o corpo e a mente.

Dessa maneira, podemos ver que os jogos podem ter regras flexíveis, e podem ser adaptados de acordo com o espaço onde vai ser jogado. Podem apresentar um caráter competitivo, cooperativo, recreativo, lúdico, ou simplesmente como diversão e passatempo.

Toda criança gosta de jogar. Elas têm no jogo o que precisam para seu desenvolvimento harmonioso e emotivo dando a sua contribuição de forma eficaz, para ser a razão da diversão da criança. É preciso que as crianças saibam desde cedo, o verdadeiro significado do jogo para melhor entendê-lo.

Segundo Kishimoto, (1993, p. 102): “quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral”.

Dessa forma, o jogo pode desempenhar um papel muito importante em quem joga, pois pode despertar um sentimento de liberdade, onde ela pode viajar em outra dimensão, esquecendo o seu cotidiano.

Quando a criança joga, vivencia situações, nas quais, precisa agir por conta própria, e possibilita a oportunidade de fazer mudança nas regras do jogo, facilitando a participação em grupo.

Starepravo (2009) também relata que, por meio do jogo, a criança formula conceitos, seleciona idéias, estabelece relações, faz estimativa e se socializa.

Quando jogam, as crianças realizam cálculos mentais e eles não são aleatórios, há um objetivo, já as “contas” não passam de mero treino dos algoritmos convencionais.

Para as Diretrizes (MEC, 2006), os jogos são eficientes para a memorização e sugerem que há vários tipos de jogos que podem ser utilizados para instigar a memorização.

Além desse fato, os PCNs (MEC, 1997) enfatizam que os jogos são um aspecto que leva a criança a se interessar, se estimular, e a se desenvolver para resolver dificuldades ou problemas. Também informam que, além de ser um objeto sociocultural em que a matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle. No jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento e o conhecimento dos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática apontam que os jogos não podem ser usados somente como atividades extras, depois que o professor já terminou o conteúdo proposto.

Nessa mesma linha, Starepravo (2009) afirma que para que os jogos possam ajudar nossos alunos a desenvolver raciocínio e autonomia, temos que mudar nossa concepção em relação ao uso de jogos na escola. Os jogos devem estar inseridos nos conteúdos e não como atividade extra.

A matemática tem múltiplas relações com os jogos permitindo ao educador realizar atividades que possam favorecer a compreensão da lógica matemática de uma forma diferenciada. No entanto, percebemos através de nossa prática, a pouca utilização de jogos no ambiente escolar.

No entanto, podemos observar que o jogo está presente na vida das pessoas, e sua utilização no ambiente escolar é de grande valia, pois acreditamos que possa facilitar a aprendizagem da matemática, já que permite à criança e ao professor um olhar diferenciado sobre o processo de aprendizagem.

Starepravo (2009, p. 19), afirma que “os jogos exercem um papel importante na construção de conceitos matemáticos por se constituírem em desafios aos alunos”. Dessa maneira, cabe ao professor fazer uma reflexão sobre as reais possibilidades de construção de conhecimento por parte do aluno, antes de aplicar determinado jogo em sua sala de aula. O professor deve estar consciente se o jogo irá favorecer a aprendizagem dos alunos, e para isso, deve verificar o nível de entendimento dos mesmos, pois conforme COLL e SOLÉ (1998, p. 20), “aprender é modificar o que o aprendiz já possui e interpretar o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo seu”.

Nesse sentido, Starepravo (2009, p. 19) relata que:



CAPA



SUMÁRIO

527

Por colocar as crianças constantemente diante de situações-problema, os jogos as (re) elaborações pessoais a partir de seus conhecimentos prévios. Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente.

Dessa forma, a utilização de jogos torna-se um excelente recurso didático para exercitar o raciocínio e o pensamento lógico da criança, de forma divertida, desenvolvendo e socializando seus conhecimentos com seus pares.

Jogos utilizados na pesquisa:

- **Material dourado:** Serve para estimular na criança o sentimento de independência, confiança em seus atos, a maior concentração, a idéia de ordem e coordenação. Possibilita o desenvolvimento do aspecto sensorial, da disciplina interna, da atenção e da memória dos alunos enquanto eles realizam a atividade proposta. Favorece a compreensão do sistema de numeração decimal, a relacionar cada grupo de peças ao seu valor numérico, a ordenação de números, fazer agrupamentos de dez em dez, fazer trocas, estimula o cálculo mental, auxilia na aprendizagem da sequência numérica.

- **Dominó:** Desenvolve a atenção, concentração, alerta mental, memória auditiva imediata, memória visual, coordenação visomotora, capacidade de realizar justaposições simples, organização visual, percepção imediata do todo, capacidade de análise e síntese, associação, classificação, inclusão e conservação numérica.

- **Baralho de números:** Desenvolve a atenção, concentração, habilidade em usar conceitos aritméticos abstratos e sequência lógica matemática, desenvolve a memória mediata, memória verbal, interesse pela leitura dos números, a fazer relações e raciocínio numérico.

- **Tampas coloridas:** Estimula discriminação visual, pensamento, coordenação visomotora, estruturação tempo-espacial, manipulação de quantidades e números, relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa, perceber que um número ocupa lugar na sequência numérica.

- **Dado:** Estimula a concentração, memória, interesse pela leitura dos números, a sequência lógica matemática, discriminação visual, pensamento, coordenação visomotora e a relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa.

- **Boliche:** Favorece o reconhecimento de algarismos, leitura e escrita de números, contagem e comparação de quantidades, avaliação de força e distância.

- **Preenchendo tabela:** Favorece a compreensão do sistema de numeração decimal, a ordenação de números, a fazer agrupamentos de dez em dez, relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa e a perceber que um número ocupa lugar na sequência numérica.

- **Trilha da sequência numérica:** Favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, a concentração, aprimora sua rapidez de reação, desenvolve a leitura e a escrita por meio de atividades lúdicas, conhecimento de regras do jogo de trilha, desenvolve atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupo.

528

Metodologia e pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com enfoques qualitativos, envolvendo alunos do 1º ano, todos com seis anos de idade, moradores de um bairro da periferia de Campinas. Os alunos vivenciaram várias situações de jogos previamente selecionados, por um período de duas hora/aula, uma vez por semana, durante três meses. Os dados colhidos durante a aplicação dos jogos em sala de aula foram analisados quantitativamente e qualitativamente, vindo ao encontro da teoria pesquisada.

Dessa forma, a pesquisa buscou compreender como a utilização de jogos pode ajudar na aprendizagem da sequência numérica dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e tem como objetivo específico identificar alguns tipos de jogos que podem ser usados no ensino da sequência numérica dos números naturais, para os alunos do primeiro ano.

Acredita-se que através dos jogos os alunos compreendem melhor a sequência numérica, pois jogando a criança constrói a noção de números que favorece a compreensão dos conteúdos escolares de forma menos cansativa e torna as aulas de matemática mais agradáveis. É de se esperar que com o uso de jogos nas aulas de matemática os alunos se sintam mais motivados e possam desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da matemática.

Como todos nós sabemos, a matemática é uma das disciplinas que mais gera discussões sobre os seus métodos de ensino. Outro fato que também é comum é o enraizamento das concepções tradicionais de ensino na maioria das escolas, onde se privilegia a memorização de conceitos matemáticos, deixando de lado a capacidade do aluno de raciocinar logicamente e construir seus próprios conceitos, e isso pode ser feito utilizando jogos.

Fazer uso do jogo poderá proporcionar uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática, pois a criança joga buscando resultado, ela quer fazer mais pontos e ganhar o jogo. Isso é significativo para a criança.

As atividades foram realizadas em salas devidamente preparadas para que não houvesse intervenção de outras pessoas no ambiente.

No dia 11-08-2014, dei início à pesquisa perguntando o nome dos participantes e explicando que fariam parte de uma pesquisa que serviria para ajudá-los na sua aprendizagem. Apresentei-me, conversamos um pouco e em seguida solicitei aos alunos que contassem os dedos e me falassem quantos são. Não houve registro, somente na oralidade para que houvesse uma integração entre a pesquisadora e os alunos.

No próximo encontro que ocorreu dia 18-08-2014, entreguei aos alunos vários cubinhos de material dourado. Expliquei sobre o material dourado e que aquele cubinho valia um. Eles deveriam montar uma sequência começando com uma peça, depois duas peças, e assim, sucessivamente, até dez. O objetivo era que os alunos compreendessem que na sequência numérica, o sucessor é o que tem um a mais.

Foi uma atividade meio difícil para eles, pois quando iam colocar quatro cubinhos atrás dos três cubinhos, desmanchava tudo e eles ficavam meio atrapalhados, mas alguns montaram e depois contaram cada coluna. Dessa forma, as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão.

Nessa atividade a coordenação motora fina era de fundamental importância, também a atenção, a concentra-



CAPA



SUMÁRIO

529

ção e a capacidade de organização para que as peças ficassem enfileiradas de maneira organizadas.

No encontro do dia 25-08-2014, a proposta foi de trabalhar com dados. Expliquei as regras do jogo: Disse que eles deveriam jogar um dado, contar quantos pontos havia marcado, mas sem registro, somente na oralidade. Fizeram várias jogadas, mas no final ninguém sabia quem havia ganhado. Isso os deixou intrigados e questionando: Professora, quem ganhou? Da próxima vez a gente pode marcar num papel? Surgia aí a oportunidade da aprendizagem de maneira lúdica, que é a proposta do trabalho com jogos. Os próprios alunos refletiam sobre suas ações e já queriam resultados mais concretos e não jogar por jogar.

Trabalhamos também neste dia com a trilha de sequência numérica e um dado. Quando falei das regras, alguns já sabiam como jogar. O aluno jogava o dado e via o resultado. Pegava seu pino e avançava quantas casas havia marcado no dado. Quem chegasse primeiro no final seria vencedor. Tinha um garoto que sempre queria avançar mais casas. Os outros ficavam bravos. Jogaram bastante, foi de grande valia. À medida que avançavam as casas, tinham que fazer a leitura do número correspondente àquela casa. Essa leitura era feita várias vezes, mas com satisfação, e assim ia acontecendo o processo de memorização da sequência numérica.

Neste jogo pude perceber os alunos criando estratégias, organizando ideias, para que, quando jogasse o dado marcasse seis pontos. Tentavam deixar o lado do dado com seis pontinhos já virados para cima dentro da mão, pois sabiam que se o dado saísse daquela posição poderia marcar menos pontos e isso não era bom. Dessa forma, o aluno refletia sobre sua ação, se apoiando nos conhecimentos já estocados na memória de longo prazo para elaborar sua jogada que nem sempre dava certo, pois muitas vezes o dado virava e sua estratégia ia por água abaixo.

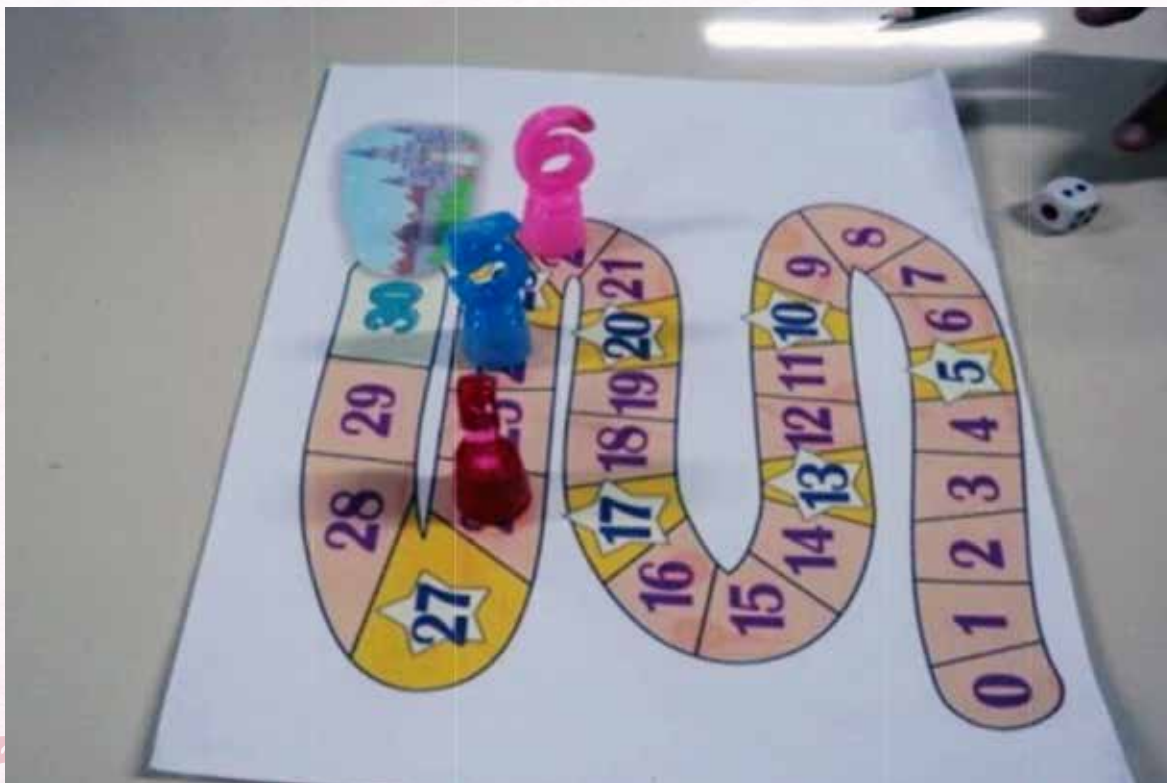


Ilustração 1 – Jogando trilha | Fonte: A autora, 2014

Em 08/09/2014, A proposta era jogar boliche. Apresentei o boliche a todos, mas alguns nunca tinham visto aquele tipo de jogo. Expliquei que eles deveriam jogar a bola derrubar o maior número possível de pinos. Em seguida, deveria contar e anotar numa folha seus pontos fazendo um tracinho “|” para cada ponto obtido, depois, no final, teria que somar esses pontos, mas se quisessem, poderia usar outras maneiras para marcar seus pontos, deixando-os livres para que fizessem a seu modo.

Demarcamos o lugar onde todos deveriam ficar para jogar a bola e o jogo começou. A primeira a jogar a bola só derrubou um pino, por isso, os próximos ficaram apreensivos, não queriam que acontecesse o mesmo com eles. Um garoto falou: Eu sei por que ela só marcou um ponto. Ela jogou a bola muito fraquinha. Tem que por força. Na próxima jogada, esta menina marcou 6 pontos. Dessa vez, a aluna se concentrou, utilizou de sua memória seletiva, se concentrou, criou estratégias, segurou a bola firmemente e atirou conseguindo assim, marcar vários pontos. O próximo ficou feliz porque conseguiu derrubar três pinos e assim seguiram com as jogadas. Um aluno derrubou na sua segunda jogada sete pinos. Mais comentários: Ah, eu vou lá ver se ele tá contando certo, não vale trapacear. No final, pedi que contassem seus tracinhos, ou seja, seus pontos. Perguntei: Quem fez mais pontos? Um menino respondeu: Professora deu o mesmo tanto. Assim, eles mesmos chegaram à conclusão que não houve vencedores. Deu empate. Cada um fez onze pontos. Contaram até onze e escreveram o número onze. Relacionaram a escrita do número com a quantidade. Novamente, percebi que houve progresso no aprendizado.

Ficou muito claro nestes jogos o quanto as funções executivas (raciocínio, a lógica, o planejamento de ações, as tomadas de decisões e a resolução de problemas) foram importantes para a boa atuação dos participantes, pois tinham que descobrir qual o melhor caminho para atingir o objetivo, fazer inferências, avaliar os elementos que compunham aquela dificuldade e agir, ou seja, jogar a bola e derrubar maior quantidade de pinos. Eles pensavam, iam para a direita, para a esquerda, davam passos para trás, giravam o corpo e só então jogavam. Somente quando tinham certeza do alvo, fazendo grande uso da atenção sustentada. E caso não marcassem muitos pontos, buscavam outras estratégias substitutivas, num processo metacognitivo, no qual monitoravam seus próprios avanços.

Outro fator importante era ver que as crianças jogavam com prazer, com muita emoção, já antecipando a vitória final.

No encontro do dia 15-09-2014, levei novamente os dados, mas agora, eles jogariam com três dados e fariam o registro dos pontos obtidos. Todos aceitaram e já começaram a perguntar quem seria o primeiro. Deixei que eles decidissem e assim, através da brincadeira “tesoura – pedra”, o vencedor me chamou para começar.

Kamii (1994, p. 172) fala que em momentos de jogos, “é importante que as crianças possam tomar decisões juntas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia”.

Estavam felizes com a possibilidade de vitória, Um por vez, jogava os dados, contava rapidamente, marcava os pontos e ficavam ansiosos pela próxima jogada. O processo se repetiu por várias vezes, mas eles não se cansavam de jogar e contar. Quando falei que a aula havia acabado, ficaram tristes, mas era a hora de saber quem havia vencido. Nesse instante, começou outro problema: Eles tinham que ler o número que haviam colocado no papel. Tinha vários números espelhados e outras problemáticas que não permitiram aos mesmos chegarem num resultado final. Somente com minha intervenção é que foi possível concluir os resultados. O garoto vencedor ficou muito feliz, mas disse: Tenho que aprender escrever os números direito, eu nunca sei como é o 6 e nem o 9.

Em 18-09-2014, o trabalho foi com preenchimento de tabela numérica. O objetivo era de compreender regras do sistema de numeração decimal, Reconhecer, ler e nomear números naturais e Identificar a sequência numérica. Deveriam colocar os numerais que estavam faltando. Todos preencheram até 10, porém, com alguns espelhamentos. A partir do número 10, tudo ficou muito mais difícil. Alguns colocaram números aleatórios, outros pediram ajuda e



com intervenção fez um pouco mais.

Foi então que resolvi mudar de estratégia. Distribuí para cada aluno uma porção de cubinhos de material dourado e solicitei que fizesse uma fileira, como um trem. Depois, deveriam contar para ver quantos vagões tinha o seu trem. O maior ganhava. Foi um sucesso. Montaram rapidamente e iniciaram as contagens. Foram necessárias várias contagens para ter certeza que o seu trem era maior que o do amigo. E falavam: O meu tem 43 então é maior que o seu que tem 55. O outro respondia já bravo: Não, 55 é maior que 43. Eu ganhei. Deixei que todos fizessem comparações até chegarem ao que eles imaginavam ser o vencedor. É claro, que para a leitura, foram necessárias muitas intervenções para que não pulassem de dezenove para quarenta, etc. Ficamos um longo período de tempo fazendo essas intervenções, no entanto, ninguém reclamava e faziam perguntas: Professora, depois de vinte e nove vem o trinta, não é? Depois de trinta e nove, qual é mesmo? É impressionante como o jogo ajuda na aprendizagem de maneira lúdica.

Em 25-09-2014, trabalhamos com o jogo dos pontinhos para desenvolver a concentração, atenção, raciocínio lógico, percepção visual e contagem numérica. Após preencherem o quadro, eles deveriam contar quantas casinhas haviam preenchido e escrever estes números no quadro. Uma aluna espelhou o 6, o 7 e o 9. Outro teve mais dificuldades para escrever alguns números. Percebi que não se interessaram muito por este tipo de jogo. Acho que é mais adequado para anos mais avançados.

Mudei de material e entreguei a eles tampinhas com numerais e todos deveriam montar a sequência numérica até 10, utilizando o quadro de referência e fazer a leitura. Quem acertasse, poderia continuar montando até 20 e assim, sucessivamente até 50. O objetivo era de compreender regras do sistema de numeração decimal, Reconhecer, ler e nomear números naturais e Identificar a sequência numérica.

Depois que eles montaram as sequências, eu retirava algumas tampinhas e pedia que as recolocasse no lugar. Quem acertasse mais, ganhava o jogo. Foi muito interessante observar como ficavam pensando, resgatando na área de trabalho as associações entre o número e a sua escrita.

No dia 02-10-2014, os alunos jogaram batalha naval. O objetivo do jogo é a comparação de quantidades, leitura de números e contagem.

As regras do Jogo Batalha são as seguintes: As cartas são distribuídas equitativamente entre os jogadores que as arrumam numa pilha, viradas para baixo. Cada pessoa vira a carta superior de sua pilha e comparam os números. O que tiver a carta mais alta fica com a sua própria e as de seus amigos. Se houver empate, os jogadores dizem “batalha” e cada um coloca uma segunda carta na mesa. Quem tiver a carta com maior valor fica com as duas próprias e as outras duas dos adversários. O jogo termina quando acabar o maço inicial de um dos jogadores. Ganha quem obtiver a maior quantidade de cartas.

Depois de explicadas as regras, demos início ao jogo que foi de grande emoção para todos, pois ao verificar a pilha de cartas que iam acumulando os deixavam eufóricos e gerava um só comentário: *Eu vou ganhar. Não vai não, quem vai ganhara sou eu. Olham quantas cartas eu tenho. Você tem menos, eu tenho mais. Quero contar logo.* Nesse dia, eu fiz as anotações dos pontos e depois os ajudei a contar. Foi interessante porque eles contaram muitas vezes para ver se estava correto e nem percebiam o quanto aquela ação estava sendo benéfica para seu processo de aprendizagem. Esse mesmo processo de contagem quando é feito em sala de aula, costuma ser cansativo e a criança perde o interesse pela atividade.

No jogo “Batalha” cada carta tem um número representado por símbolos ou sinais, entretanto, no final do jogo elas se tornam em objetos a serem contados.



Ilustração 2 – Jogando batalha simples | Fonte: A autora, 2014

No encontro do dia 14-10-2014, trabalhamos com a reta numérica e um dado. Cada aluno jogava o dado, verificava qual quantidade havia marcado. Em seguida, deveria contar a quantidade de casas que havia marcado no dado e colorir na reta numérica e assim, sucessivamente até chegar ao número 22 que era o final da reta. Vencia quem chegasse ao final primeiro. Essa atividade foi bem interessante porque mostrou aos alunos que cada número tem o seu lugar na sequência, além de trabalhar o conceito de adição. Foi preciso intervenção somente na hora de montar as operações de soma. Quando chegava ao final que era 22, eles queriam a continuação até 50.

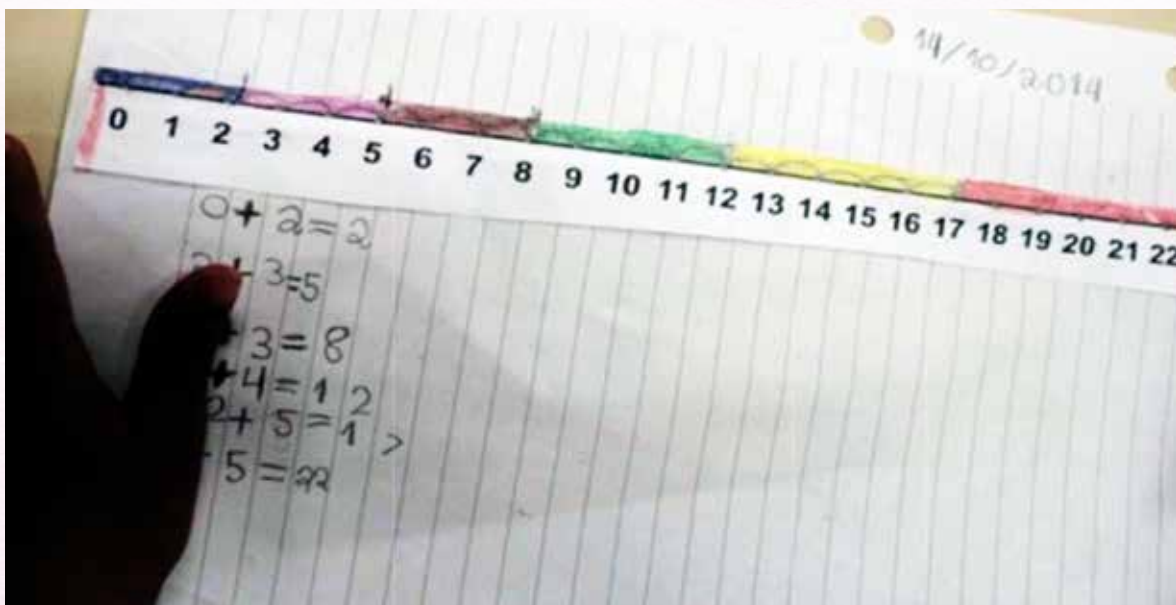


Ilustração 3 – Construindo reta numérica | Fonte: A autora, 2014

Em 20-10-2014, trabalhamos com tampinhas com numerais de 1 a 40 e tinha como objetivo associar quantidade ao símbolo que representa.

Primeiro, eles deveriam montar a sequência numérica, mas sem o quadro de referência. Eles tinham que colocar as tampinhas em sequência, um por vez, fazer somente com a ajuda dos companheiros. Deveriam observar se o companheiro havia colocado a tampinha no lugar correto e fazer as devidas intervenções. Fiquei observando o quanto eles foram solidários uns com os outros. Um aluno comentou: Não é vinte e dois, é doze, olha, é o um e o dois. Deixei as coisas acalmarem e fiz a intervenção necessária. No final, todos escreveram a sequência numérica numa folha a parte e fizeram a leitura.



Ilustração 4 - Construindo a sequência numérica até 40 | Fonte: A autora, 2014

Dia 28-10-2014: Dia da surpresa. Entreguei a cada um uma nova tabela para ser preenchida. O objetivo era que eles fizessem a representação de quantidades e sequências. Para minha surpresa, foram poucos os erros. Pedi às crianças que trocassem com os colegas suas tabelas a fim de corrigirem um o trabalho do outro, se os números estavam legíveis e se nenhum deles tinha sido pulado. Estava tudo perfeito, exceto a ausência do número 38 na tabela de uma aluna. Como prêmio, fomos brincar no parquinho.

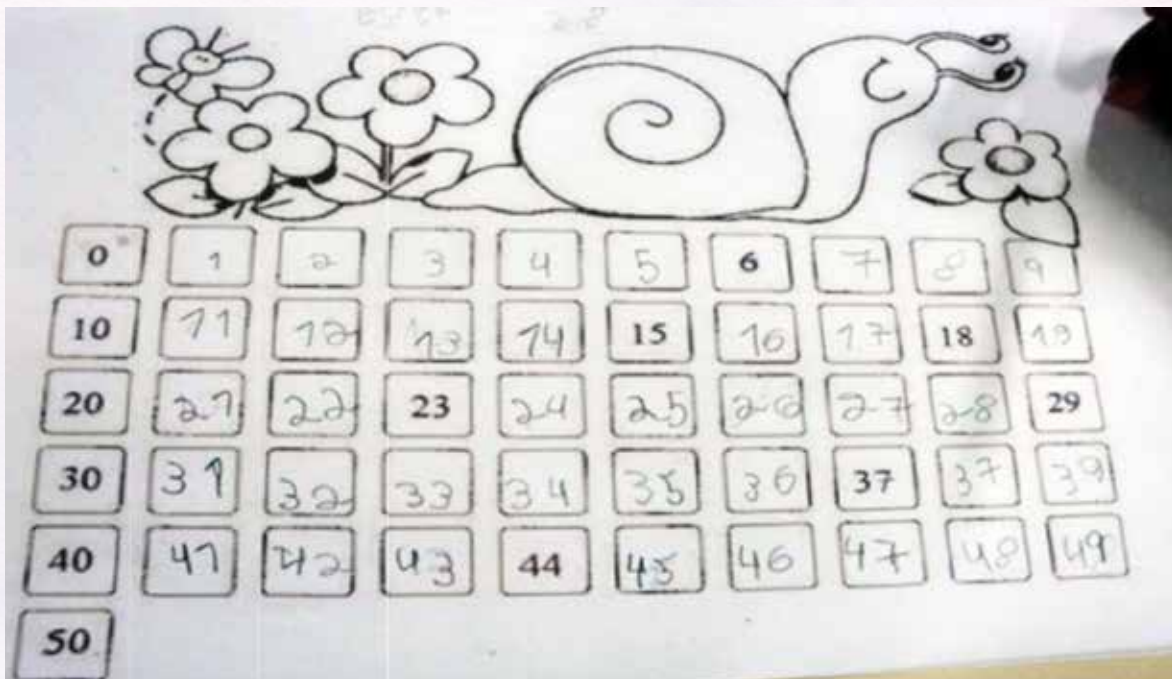


Ilustração 5 - Tabela preenchida com sucesso | Fonte: A autora, 2014

Considerações finais

A criança de hoje é esperta, desafiadora e vive um mundo virtual, fazendo uso das tecnologias com muita facilidade. Essa criança não gosta de repetições e dentro da sala de aula está sempre avaliando até onde pode ir com seus conhecimentos. É uma criança que gosta de jogar.

Sabemos que hoje os conteúdos ensinados de forma tradicional não proporcionam uma aprendizagem satisfatória, pois não estimula os alunos. Portanto, cabe aos educadores, em específico os professores de matemática, procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo, a cooperação, o diálogo e o respeito ao próximo.

Este estudo demonstrou que é possível brincar e aprender simultaneamente. Durante uma atividade lúdica, a criança explora, interpreta, imagina, cria e recria o existente e o inexistente. Propostas metodológicas diferenciadas motivam os alunos a desenvolverem suas habilidades com maior fascínio e destreza, assim havendo o crescimento do intelecto de forma passiva e não forçada.

Pode se observar que ao se interessar pelos jogos, os alunos de forma bem agradável aplica sua inteligência e raciocínio para obter êxito, pois, ao desenvolver tal prática, o aluno realiza uma atividade, aprende a pensar e a enfrentar os obstáculos, procurando sempre superá-los da melhor maneira possível. Vale ressaltar que há uma grande importância dos jogos na aprendizagem dos alunos no sentido em que os reforça e incentiva-os a ter força de vontade de ganhar estimulando o raciocínio e enfrentando os desafios impostos. O aluno ao jogar tem seu pensamento em vencer e isso faz com que ele procure procedimentos necessários para ganhar gerando no mesmo entusiasmo e prazer, tornando a disciplina de matemática muito mais interessante.

Conforme os resultados obtidos, acredito que é possível fazer uso de jogos em aula de matemática, visto que, o jogo mostrou que é um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem da sequência numérica de maneira lúdica.

Portanto, pode-se concluir que a matemática se faz presente em nosso dia-a-dia e que pode ser aprendida através de jogos educativos.

REFERÊNCIAS

- AMORA, Antônio Soares. Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa/Antônio
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- COLL, C; Solé, I. Os professores e a concepção construtivista. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: Um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KAMI, Constance. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Tradução: Elenisa Curt. 9. ed. Campinas SP: Papyrus, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuka: Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: RJ, 14ªed., 2007.
- _____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): matemática. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- MOTTA, Julia M.C. Jogos: Repetição ou criação? Abordagem psicodramática. 2.ed. São Paulo: Àgora, 2002.
- SAID, Demon. Uma breve história dos jogos. Data da publicação: 18 jun. 2008. Disponível em: <http://demonweb.wordpress.com/2008/06/18/uma-breve-historia-dos-jogos/>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- SMOLE, Kátia Stocco. Jogos de matemática de 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- STAREPRAVO, Ana Ruth. Mundo das ideias: jogando com a matemática, números e operações. Curitiba: Aymarã, 2009.
- TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- VIANIN, Pierre. Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem. tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

Brincar para integrar e (re)significar

Anália Bressane Lazaretti Foldi
analia0912@gmail.com
Escola Comunitária de Campinas-SP

Solange Aparecida Corrêa
solangeapc600@gmail.com
Escola Comunitária de Campinas-SP

Resumo: Significar os conteúdos matemáticos no cotidiano escolar nos aproximou do lúdico e nos fortaleceu o prazer de estarmos com nossos alunos na arte de ensinar e aprender. Buscamos possibilidades para sensibilizar nosso olhar e perceber as situações que possibilitam uma aprendizagem matemática mais motivadora e significativa. Apresentaremos relatos de experiência que trazem duas situações desenvolvidas na prática com Projetos, as quais possibilitaram a integração dos conceitos matemáticos, muitas vezes trabalhados de forma compartimentada na própria disciplina. Os alunos mais novos, do 2º ano, por meio do jogo com garrafas pet, foram estimulados na construção e utilização das estratégias de cálculo mental, registro do pensamento matemático, conceito da divisão e adição, assim como, estimulados à reflexão a respeito da importância da brincadeira expressa através dos jogos. Os alunos do 5º ano, por meio de um campeonato com aviõezinhos de papel, (re)significaram os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Matemática ao estimar medidas de comprimento, medir distâncias, registrar números decimais, calcular média aritmética, verificar retas e ângulos. Compartilhar essas situações, vivenciadas com as crianças do 2º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental 1, traduz uma forma de potencializar nossa sensibilidade na busca do sentido do fazer, aprender, integrar e significar Matemática no cotidiano de nossos alunos.

Palavras-chave: brincadeira infantil; conteúdos matemáticos; cotidiano.

Somos professoras do Ensino Fundamental I da Escola Comunitária de Campinas, uma escola particular de ensino, na qual atuamos há mais de 20 anos. Em nossa prática docente estamos em constante busca e reflexão de como melhor ensinar e aprender..

Para este artigo, escolhemos duas propostas de atividades que vivenciamos com nossos alunos, conectadas ao trabalho que desenvolvemos com a metodologia de “Projetos de Classe” e relacionadas entre os saberes matemáticos. Nessa metodologia específica de trabalho, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um pesquisador mediador juntamente com seus alunos: acontece, assim, a “negociação pedagógica” entre ambos. As atividades são elaboradas pelos professores de cada série e de cada classe com a participação dos alunos e com a orientação da coordenação de curso e das coordenações de cada área de conhecimento.

Pretendemos, assim, compartilhar nossas reflexões ao narrar as atividades desenvolvidas e explicitar o quanto é possível abrir possibilidades para o ensino da Matemática de forma integrada e articulada em significados



CAPA



SUMÁRIO

537

O Jogo da Garrafa – Prof^ª Solange Aparecida Corrêa



O Jogo da Garrafa foi retirado do livro *Presente Matemática 2*¹ que tem como objetivo trabalhar alguns conteúdos matemáticos. Inicialmente, pensei em contemplar somente este objetivo, mas observei que as crianças se mostraram muito motivadas na confecção do material e esperavam ansiosas pelo momento do jogo.

As perguntas elaboradas pela classe dentro do Projeto de Classe foram as seguintes: Por que as crianças gostam tanto de brincar? Para que serve a brincadeira? Estas duas questões estão relacionadas com a convivência entre pessoas, sendo que esta metodologia contempla também outros conteúdos como podemos observar na ilustração a seguir.

Para começar o jogo, as crianças foram organizadas em grupos e coloquei a seguinte situação-problema: A nossa classe tem 30 alunos e vamos formar 5 grupos. Quantos alunos ficarão em cada grupo?

Eles começaram a falar por estimativa até chegarem a 6 alunos por grupo e depois fizemos um registro desta situação-problema.

Cada aluno foi para o jogo com uma prancheta, papel, lápis e borracha para registrarem os seus cálculos.

O objetivo deste jogo era derrubar o máximo de garrafas possíveis e somar os pontos obtidos individualmente e do grupo todo. Ganharia o jogo quem fizesse mais pontos. Fizemos este jogo por duas vezes, nos meses de março e maio, para eu, professora, pudesse observar avanços e/ou dúvidas nos conceitos trabalhados.

Observamos diferenças nos registros dos pontos feitos da primeira partida em relação à segunda. Segue abaixo os registros feitos no mês de março:

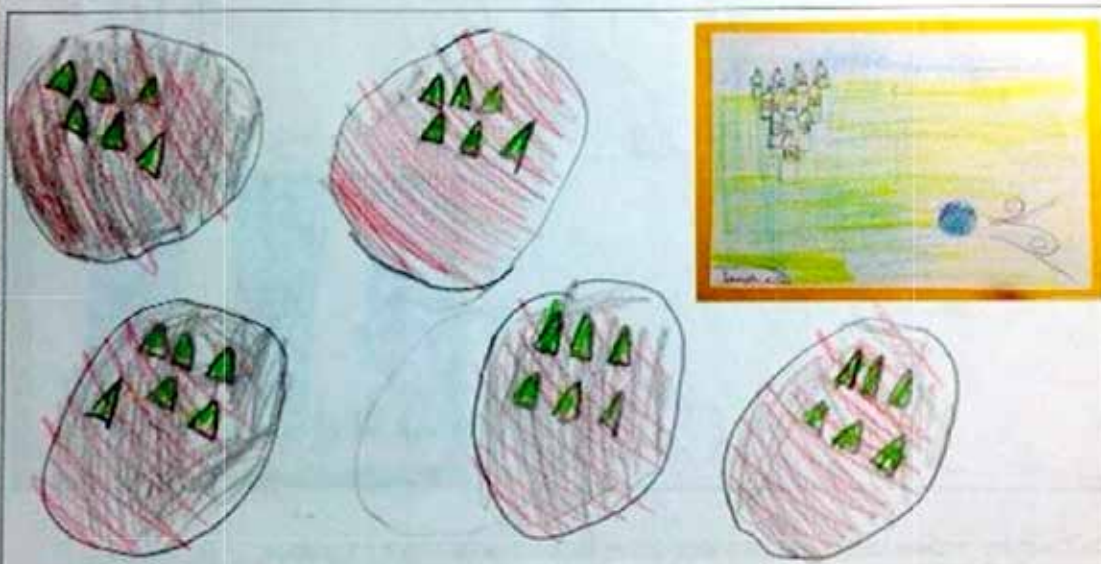
Numa jogada, um aluno derrubou somente uma garrafa que valia três pontos e, no momento de fazer o registro, escreveu a operação “3+0”, porque considerou que, colocar somente o algarismo três o seu registro ficaria incompleto, já que todos os seus colegas estavam escrevendo uma operação. Sendo assim, conseguiu mostrar que sabia o valor do zero na operação da adição.

A seguir, alguns registros da soma dos pontos feitos pelos alunos em maio:

1 - IMENES, Luiz Márcio e outros. *Presente Matemática 2*. 3ª Edição, São Paulo, Editora Moderna, 2015

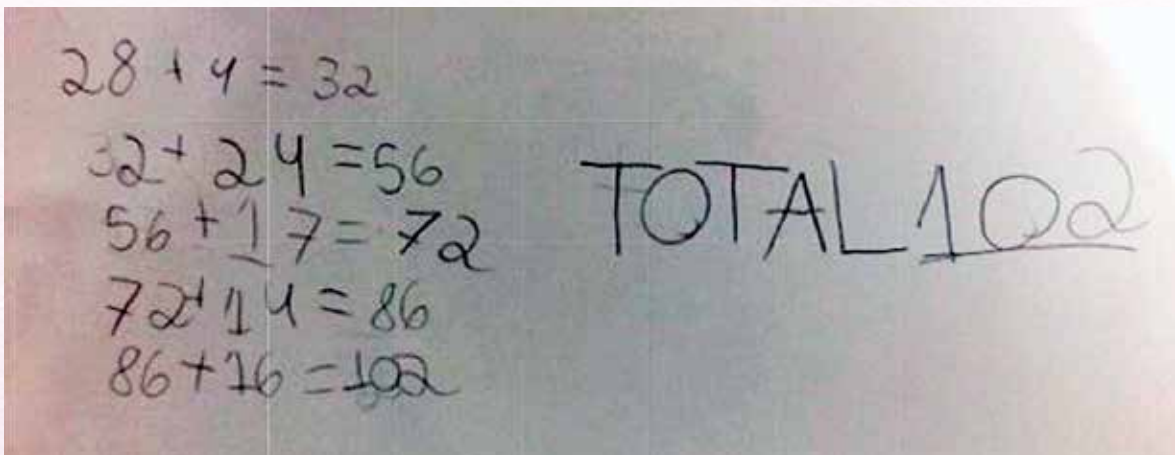
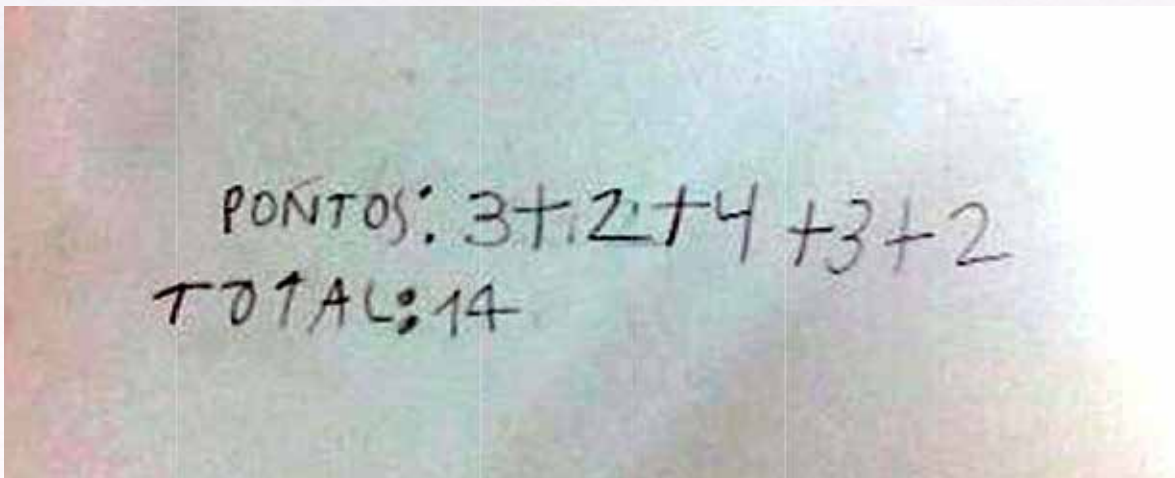
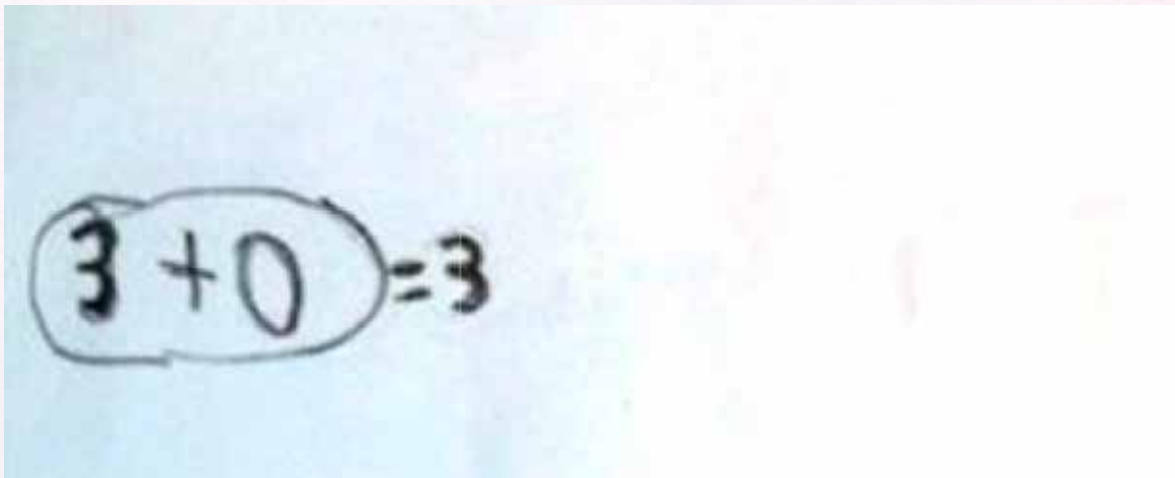


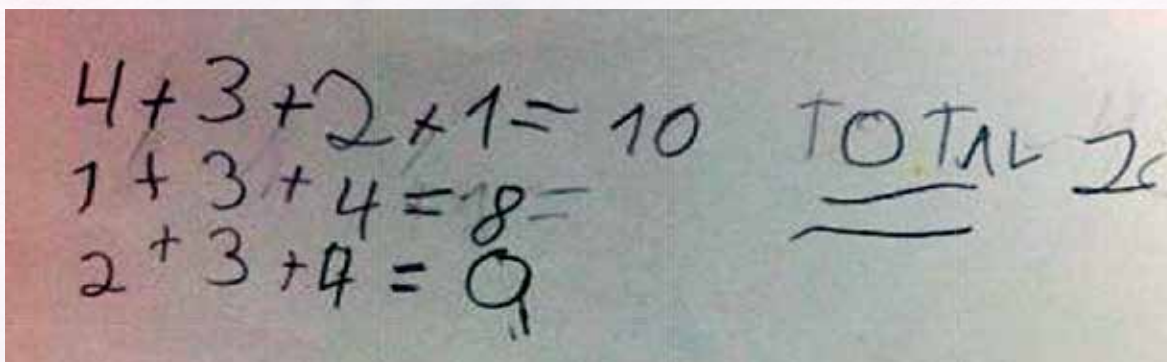
Para esta brincadeira, fomos organizados em 5 grupos. Se o 2º B tem 30 alunos, quantos alunos ficaram em cada grupo? Represente este cálculo através de um desenho.



Resposta: ficaram 6 alunos em cada grupo







Nos primeiros registros muitos alunos utilizaram para a contagem desenhos como riscos, cruces, numerais sem o sinal da operação da adição e, na segunda vez, usaram o recurso matemático aprendido na escola como os sinais da operação da adição e até adição com resultados maiores do que 100.

Considerando agora o jogo como uma brincadeira, observei em conversas coletivas que os alunos gostaram de participar deste jogo porque me contaram:

- Aprendemos diferentes maneiras de contar;
- Brincamos com os amigos;
- Foi divertido contar;
- Ajudamos a contar os pontos dos amigos;
- O mais difícil foi acertar a bola: tinha que olhar bem no meio, agaxar, mirar na bola e jogar;
- Quando se olha por certo ângulo, dá para acertar os números maiores;
- Acertar na primeira garrafa tem mais chance de fazer um strike;
- Meu tio joga boliche e ele me dá aula e fala para curvar na mira;
- No boliche de verdade essas técnicas não dão certo, porque é muito pesado.

Na segunda vez em que foi feita esta brincadeira, o registro foi individual e, cada um, pode falar dos sentimentos que teve durante essa brincadeira. Veja alguns dos depoimentos escritos pelos alunos:

- Senti emoção, vibrei, pulei, gritei e torci para meus colegas;
- Meus amigos ficaram felizes por mim e eu fiquei feliz por eles;
- Foi divertido e dei muita risada;
- Deu nervoso para jogar a bola;
- Senti felicidade depois de jogar a bola;
- Aprendi que é possível errar sem chorar e nem brigar;
- Foi muito legal, meu grupo colaborou bastante;
- Teve respeito e educação;

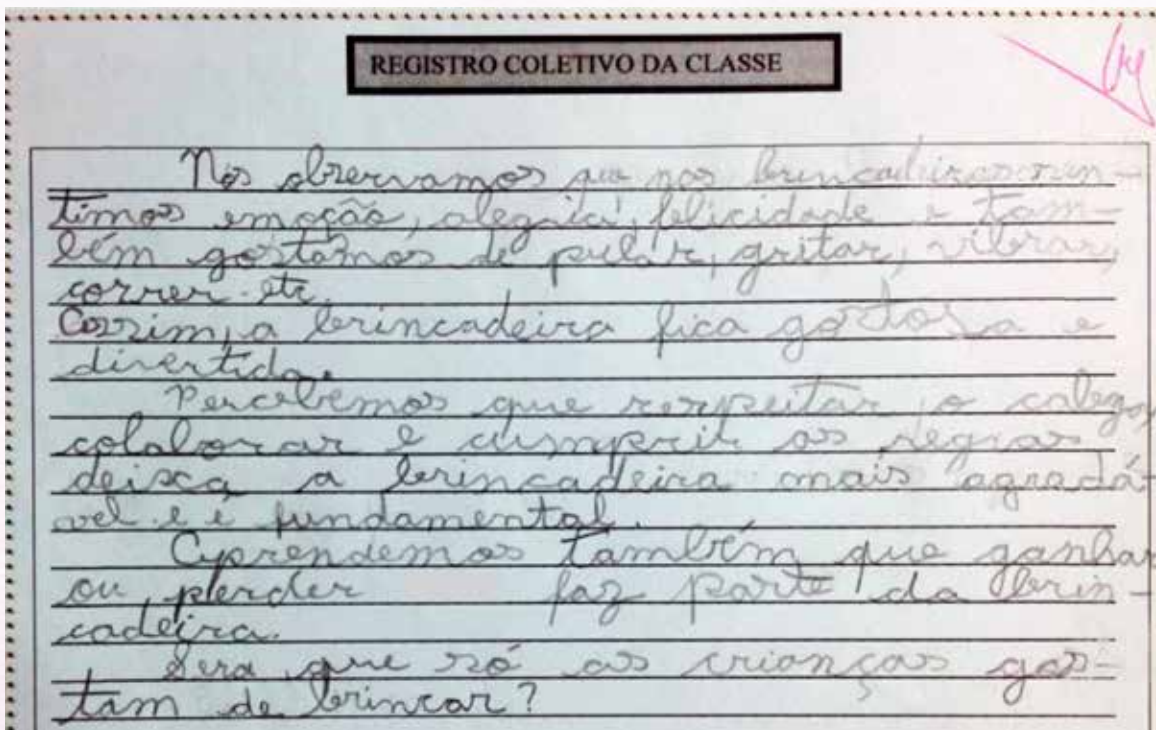
542

- Teve muito desafio;
- Foi muito divertido e aprendemos matemática. Foi gostoso fazer a contagem dos pontos.

Analisando as falas e os registros dos alunos, observei o quanto aprenderam em relação aos conceitos matemáticos: conceito da operação da adição, sinais utilizados para representar a adição, contagem de 1 em 1, cálculo mental, conceito da divisão.

Ao mesmo tempo em que jogavam, estavam brincando, vibrando com a marcação dos pontos, torcendo pelos colegas, sentindo emoção, alegria e participando de uma atividade desafiadora, o que os mantinha motivados para continuar jogando. Vivenciaram e observaram também, que podemos errar e que, a colaboração, é muito importante num momento de brincadeira.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo conhecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p. 27)



Após várias discussões a respeito dos registros feitos pelos alunos, produzimos um pequeno texto conclusivo respondendo as duas questões iniciais do projeto.

Quando se promove um jogo na escola, proporciona-se uma prática social que mobiliza os alunos. Após jogar várias vezes, como no exemplo desse jogo do Boliche, a relação entre a força e a distância só se aprende praticando.

Numa prática social, circulam diferentes saberes, mas a atividade é um todo: na análise observa-se saberes éticos, matemáticos (contagem, distância, ângulo), física (movimento, força). Esses saberes estão interligados pela atividade lúdica; na prática, eles são interdisciplinares, mas a nossa organização é disciplinar. Assim sendo, a experiência não é aquilo que eu faço, é aquilo que me marca, é a vivência.

A partir desta brincadeira, as crianças puderam aprender conceitos matemáticos e ao mesmo tempo conviver com os colegas de maneira ética e colaborativa. O mais importante não foi ganhar o jogo e sim brincar e observar a sua relevância no processo de aprendizagem das crianças.

Quando trabalhamos num problema, o nosso objetivo é, naturalmente resolvê-lo. No entanto, para além de resolver o problema proposto, podemos fazer outras descobertas que, em alguns casos, se revelam tão ou mais importantes que a solução do problema original. (PONTE, 2013, p. 17)

Esta atividade interdisciplinar (re)significou os conteúdos programáticos a partir do olhar do professor para os conteúdos matemáticos e éticos presentes no jogo e na interação dos alunos: colaboração, respeito, o erro, o acerto e as emoções. Acredito que este deve ser o trabalho com Projeto de Classe, em que o professor/orientador, passa por muitas dúvidas, tentativas e erros, acertos, e que são os alunos, nosso objetivo maior, que nos dão a direção do caminhar a partir da importância que damos aos seus sentimentos expostos e da aprendizagem realizada. É fundamental ouvir os educandos em seu processo de aprendizagem.

Aviõzinho de Papel – Prof^a Analícia B. L. Froidi

A atividade do Campeonato de Aviõzinho de Papel, realizada com os alunos do 5º ano (9,10 anos) ganhou dimensão e significado no decorrer das aulas com o envolvimento e participação de todos.

Iniciou-se com uma atividade proposta no livro didático, na qual os alunos tinham que dobrar uma folha sulfite e observar linhas paralelas e perpendiculares.

Meu questionamento surgiu quando percebi a dificuldade de alguns alunos compreenderem a dobradura que estava sendo proposta no livro e eu, como mediadora do processo, senti dificuldade em ensiná-los e dar sentido para a atividade que executavam. Sugeri, após essa minha observação, que fizéssemos outras dobras na folha, de modo a construir algo que tivesse uma finalidade e que fosse mais interessante para eles.

Vivenciar cada momento com os alunos é de extrema importância, pois somente nas entrelinhas do cotidiano, as necessidades se revelam, e novas possibilidades de ensinar podem ganhar espaço.

Comecei a dobrar retângulos, quadrados, triângulos... Dobras que resultaram na brincadeira “Acerte a Cor”.





Fonte disponível em < http://evangelizacaoinfantil.blogspot.com.br/2011_12_01_archive.html > Acesso: 29 jun 2015

Sugeri que preenchessem o desafio das cores com multiplicações, pois assim treinariam mais a tabuada. A nova proposta deu sentido às dobras no papel, e com muito envolvimento, os alunos solicitaram que continuássemos realizando outras dobraduras.

Essa solicitação me inquietou. Não teríamos tempo disponível para outras aulas de dobradura. O que fazer? Era preciso considerar os conteúdos programados, mas abrir espaço ao lúdico: como abarcar os conteúdos sem abandonar essa “brincadeira?”

Observar o envolvimento dos alunos e perceber os momentos motivacionais são práticas que me impulsionam e trazem uma nova significação para o ensinar e aprender. Desconsiderar o pedido dos alunos seria contradizer valores da minha prática educativa. Eu precisava repensar o que havia planejado e não abandonar a ideia de momentos lúdicos com a dobradura de papel que naquele momento representava o interesse dos alunos.

A atividade lúdica é aquela que se executa no jogo. Lúdico relaciona-se tanto com jogo como com brinquedo; refere-se a qualquer objeto ou atividade que vise mais divertimento do qualquer outro propósito; por fim é o que se faz por gosto[...] Escola, em sua versão grega, significava “lugar de descanso, repouso, lazer, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Em sua versão latina, escola também significava “divertimento” ou “recreio”. Lembramos essas características para justificar nossa hipótese de que uma educação básica, isto é, que se pratica na escola fundamental, deve comprometer o lúdico nas atividades escolares (MACEDO, 2006, p.35)

Uma das possibilidades para continuar com a atividade lúdica era pensar na integração de novos conteúdos, não apenas a verificação de retas paralelas e perpendiculares: inseri conceitos como: medidas de comprimento, ângulos e média aritmética. Também era possível trazer a Matemática para o contexto do trabalho com Projetos ao relacionar a arte da dobradura com a influência dos japoneses na formação da cultura brasileira, que era um dos focos de estudo na temática Diversidade Cultural, tema estudado no 5ºano.

Muitas vezes, a busca por cumprir prazos, seguir a ordem estabelecida no conteúdo programático ou no material didático utilizado não permite que nós, docentes, pensemos em novas estratégias. Tal rigidez nos leva a seguir o mesmo caminho, com os mesmos passos e a não deixar que nos debruçemos na perspectiva de que é preciso buscar conexões e relações entre os assuntos matemáticos, assim como fazer uma nova releitura da forma como os conteúdos são organizados no decorrer do ano letivo, rompendo a linearidade curricular. A articulação de saberes reflete a necessidade da

mudança de paradigmas e uma forma mais complexa de olhar a escola e as relações inseridas nesse contexto.

Estamos em um momento de transição de paradigmas que solicita uma maior abertura por parte dos que lidam com a ciência e educação. A forma simplificante de pensar e analisar a realidade já não satisfaz às necessidades das ciências e da educação, e a forma complexa de ver o mundo é um dos caminhos que devem ser considerados neste momento de transição. Essa abertura a novos paradigmas permite que educadores e pesquisadores da área de educação se debruçam com olhar diferente, não-reducionista, sobre a escola e as relações que ali ocorrem. Quando se muda a maneira de encarar a escola, adotando o pensamento complexo, tem-se outra perspectiva dos fenômenos. A maior dificuldade de professores e profissionais da educação está em fazer a mudança na maneira de pensar. Uma vez feito isto, não é que novos caminhos que se descortinam sejam mais fáceis – o que seria contraditório à complexidade –, mas se percebem outras dimensões da realidade (ARAÚJO, 2002, p.23)



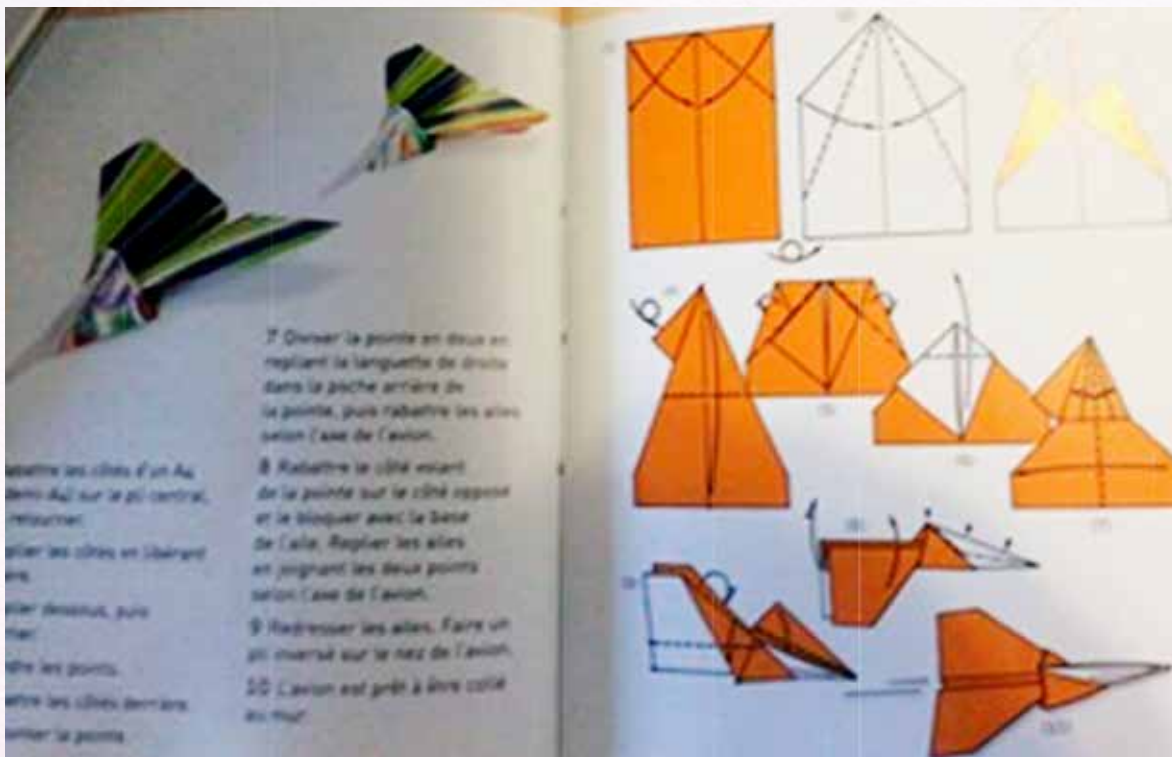
Figura : Visualização dos conteúdos e relações possíveis

Com a convicção de que é preciso valorizar a participação dos alunos com atividades significativas, propus aos alunos a confecção de diferentes aviões de papel. No primeiro momento, queria valorizar conhecimentos adquiridos com pais, amigos e outros grupos de convivência da criança. Depois, a partir das dobraduras de aviões, faríamos um Campeonato de Aviãozinho de Papel – CAP! A minha intenção ao propor o Campeonato era que, ao brincar, novas significações pudessem ocorrer com alguns assuntos trabalhados nas aulas de Matemática, sem necessariamente que os alunos tivessem essa clareza.

[..] As crianças vão continuar recorrendo às vivências e interpretações pertinentes mais "próximas" quando forem construir suas hipóteses, sobre o modo de abordar problemas novos e desconhecidos (WOOD,1996, p.353)

Ao receberem minha proposta, a alegria foi geral! Durante a semana, os alunos trouxeram de casa seus modelos modernos e arrojados e livros com modelos de diferentes dobraduras. Ensinavam os amigos em diferentes momentos do dia: entrada, recreio e saída. Romperam com algumas regras estipuladas de organização, pois lançavam os aviões na sala de aula e nos corredores. Foi com esse envolvimento que, ao lançarem seus aviões, eu fazia perguntas os instigando a pensar sobre as dobraduras realizadas:

- O avião que não tem ponta, voa mais longe? Por quê?
- O tamanho da asa influencia na distância que o avião percorre?
- Qual é a posição melhor para lançar esse avião que tem a ponta virada para baixo?
- O tamanho e o peso influenciam na distância?



Fonte: Avions em Origami- Mini Larousse, 2012 (contribuição da aluna Clara)

MODALIDADES E CRITÉRIOS PARA O CAMPEONATO

Distância: medida em metros e centímetros, entre local (x) em que o aviãozinho foi arremessado até o local onde caiu. Anotações de três jurados. O dono do avião acompanha a medição com a trena. Desclassificado quando voou fora do espaço.

Curvas: manobras dos aviões no ar, como loop, oitavo etc. Notas atribuídas de 0 a 10, em dois lançamentos. Nota final: média aritmética das notas recebidas dos três jurados.

Altura: o avião que voar mais alto. Avaliação do público geral.

Design: grau de dificuldade da dobradura e capricho no acabamento. Pontuação de funcionários e professores. Os quatro aviões mais votados concorrerão à votação final realizada pelos alunos. O aluno que confeccionou o avião vencedor, compartilha com os demais alunos e professoras.

As experimentações e estratégias ocorridas na semana me levaram a pensar em diferentes modalidades: Design, Curvas e Altura, para o Campeonato, que a princípio teria apenas a modalidade Distância.

No dia do CAP, os alunos se distribuíram participando de diferentes maneiras: arremesso, observação e registro, tanto escrito como de imagens. Alguns critérios organizacionais foram necessários no momento da prova, pois na interação com o outro, novas necessidades surgiram. Lidar com sentimentos de frustração ou saber controlar o corpo e aguardar a vez, sem jogar o seu aviãozinho, são alguns exemplos.

Impossível descrever o momento! Eu e os 28 alunos observando, torcendo e participando com entusiasmo da brincadeira!

Foi muito interessante verificar a dificuldade que alguns alunos ainda tinham em localizar/diferenciar centímetro e polegada ao usar a trena quando participavam da modalidade Distância.

Com essa observação, solicitei que todos os alunos utilizassem a trena e verificassem a medição da distância, cada um com seu avião.

Os comentários dos alunos me surpreendiam, pois faziam boas estimativas da distância:

- O avião foi mais longe, uns 3 metros.
- Esse ultrapassou os 10 metros.
- Passou dos cinco metros...



Figura 14: Alunos utilizando a trena para medir

Foi muito interessante verificar a dificuldade que alguns alunos ainda tinham em localizar/diferenciar centímetro e polegada ao usar a trena quando participavam da modalidade Distância. Com essa observação, solicitei que todos os... alunos utilizassem a trena e verificassem a medição da distância, cada um com seu avião.

Os comentários dos alunos me surpreendiam. Nesse momento faziam estimativas da distância:

– *O avião foi mais longe, uns 3 metros.*



Um dos momentos mais significativos foi quando alguns alunos foram confirmar a medida encontrada, comparando-a com a altura do colega.

Profª : – O que vocês estão fazendo?

Alunos: – Confirmando a medida que encontramos.

Profª: – É para medir usando a trena!

Aluno: – Então, a gente mediu e deu a altura do M.

M: – Eu deitei para conferir e está certa..

Profª: – Puxa! E qual é a sua altura?

M: – Um metro e quarenta e três centímetros.



CAPA



SUMÁRIO



- „Meu avião foi mais longe, uns 3 metros.
- „Esse ultrapassou os 10 metros.
- Passou dos cinco metros...

Um dos momentos significativos foi quando alguns alunos foram confirmar a medida encontrada, comparando-a com a altura do colega.

Prof: - O que vocês estão fazendo?

Alunos: - Confirmando a medida que encontramos.

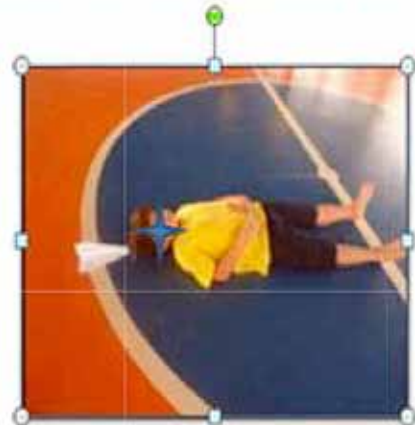
Prof: - É para medir usando a trena!

Aluno: - Então, a gente mediu e deu a altura do Marco.

Marco: - Eu dei para conferir e está certa.

Prof: - Puxa! E qual é a sua altura?

Marco: - Um metro e quarenta e três



Para esse grupo de alunos a medida encontrada correspondeu à mesma medida da altura do colega. Foi preciso uma situação que extrapolasse as paredes da sala de aula, além das perguntas sobre o conteúdo, para que eu percebesse a aprendizagem desses alunos, pois ao questioná-los constatei que estavam atribuindo significados ao conteúdo.

É difícil, em matemática, saber o ponto onde o aprendiz está. Se não falarmos com a criança, temos pouca chance de descobrir. E falar, exige mais que a troca de perguntas e respostas, a fim de que a criança possa contribuir “abertamente” para o assunto em questão. (WOOD, 1996, p.351)

Depois, iniciamos a modalidade das Curvas. O critério, nesse momento, foi dar notas de 0 a 10 para as manobras que observavam. Cada aluno pode lançar duas vezes o seu avião. A pontuação foi estabelecida pelo mesmo aluno, pois deveria manter o mesmo critério nas notas atribuídas. As pontuações foram utilizadas posteriormente para o cálculo na média aritmética.

Na modalidade Altura, todos os alunos ajudaram a observar os aviões que “quase” alcançavam o teto da quadra. Interessante foi observar que os alunos se revezavam entre as modalidades, pois percebiam que o Design e a técnica de lançar o avião eram determinantes para atingir uma determinada altura.

Finalizado o jogo, alguns alunos vibravam com suas conquistas, outros estavam aprendendo com as frustrações que tiveram no momento. Nem sempre a prática se repete nas ações e outros fatores influenciaram o momento de lançar o avião, como por exemplo, o nervosismo ao participar de uma competição.

Com o material registrado pelos alunos, organizei a atividade pedagógica, com a intenção de que, individualmente, os alunos registrassem seus conhecimentos. Precisávamos calcular a média aritmética dos pontos para a modalidade Curva e observar e pontuar os aviões para a modalidade Design. Fazer o cálculo da média aritmética para poder pontuar e classificar os aviões no CAP, certamente trouxe outro significado aos cálculos realizados.

Os alunos somaram as pontuações que cada avião recebeu dos avaliadores. Essa etapa foi dividida em três momentos: cálculo em dupla, individual com registro e conferência com uso da calculadora, novamente em duplas.

No segundo momento, os alunos registraram o cálculo realizado para a somatória dos pontos de cada avião. Os registros apresentados mostram a diversidade de expressão. Fiquei surpresa ao constatar que, embora com prática do cálculo mental (constatada em outros momentos de observação e avaliação), alguns alunos se apoiaram no algoritmo para registrarem o caminho do cálculo realizado.

A escolarização pode romper com a forma mais individual e autônoma de registro. Sem intenção, os educadores podem “formatar” o registro do pensamento matemático em modelos únicos que levam os alunos se apoiarem nos algoritmos, como a única forma de saber mostrar a matemática.

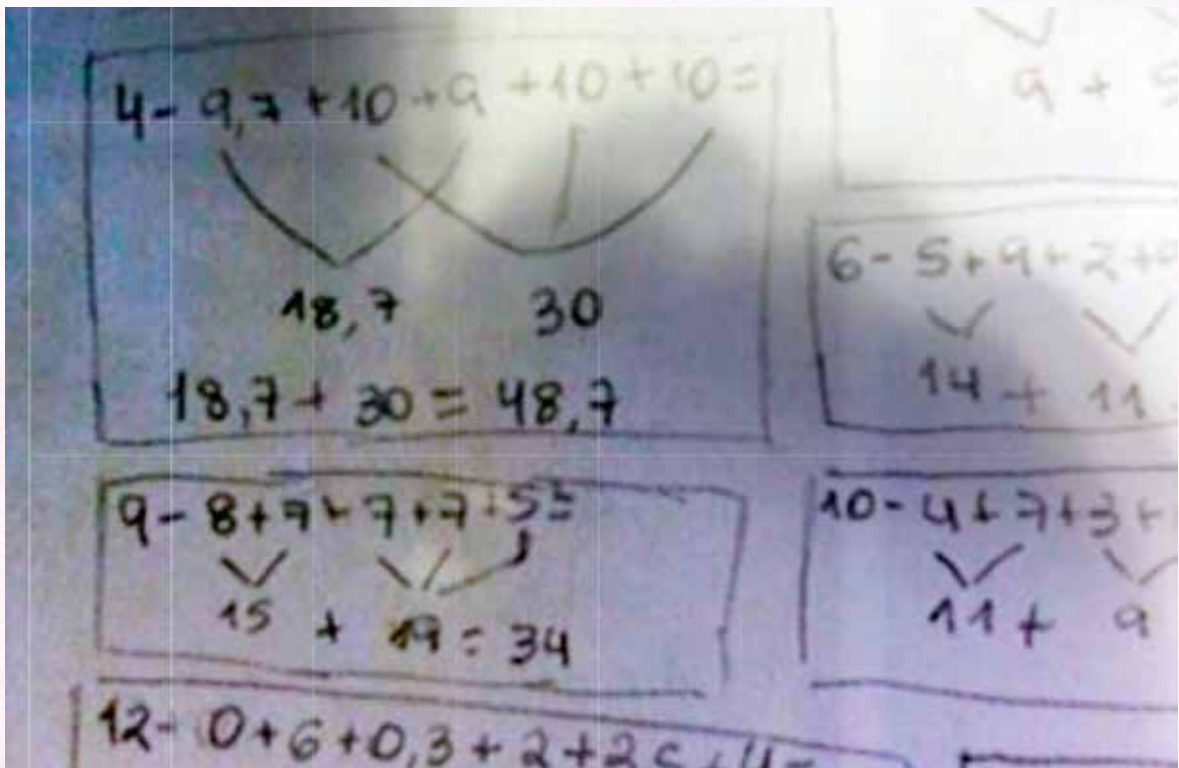
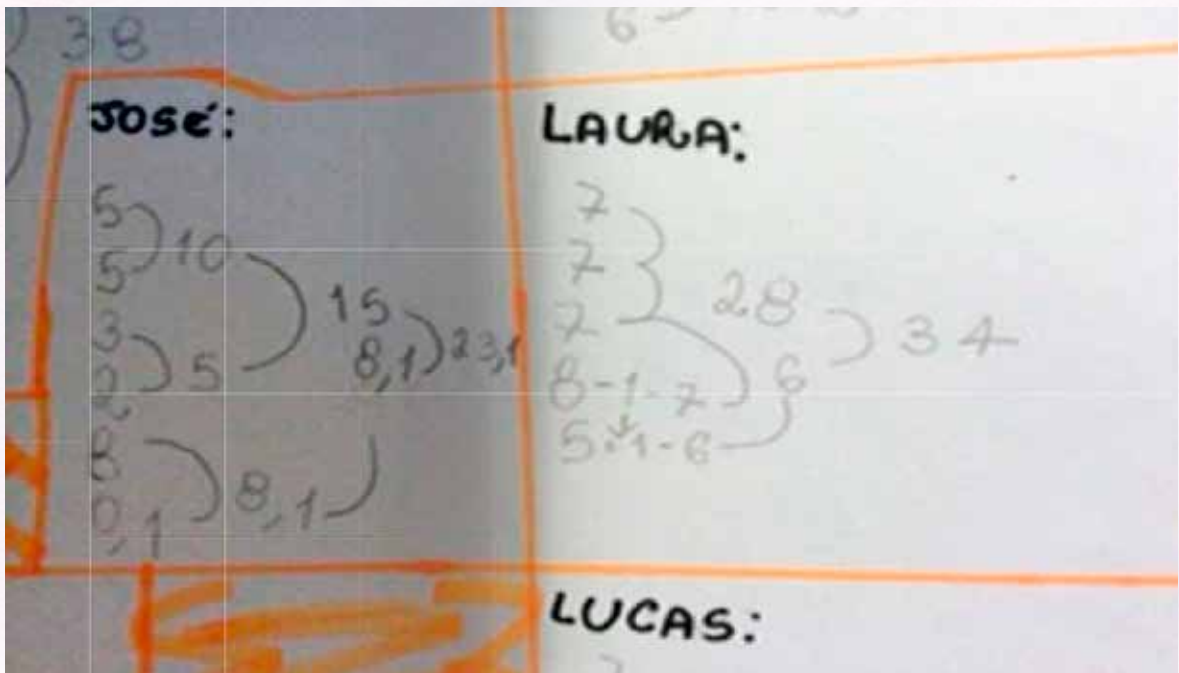
Outros alunos expressaram o caminho para a realização do cálculo mental com autonomia e foi possível analisar em seus registros, algumas estratégias, tais como: adicionar e formar dezenas, utilizar a tabuada, adicionar primeiro os inteiros e depois os decimais.



CAPA



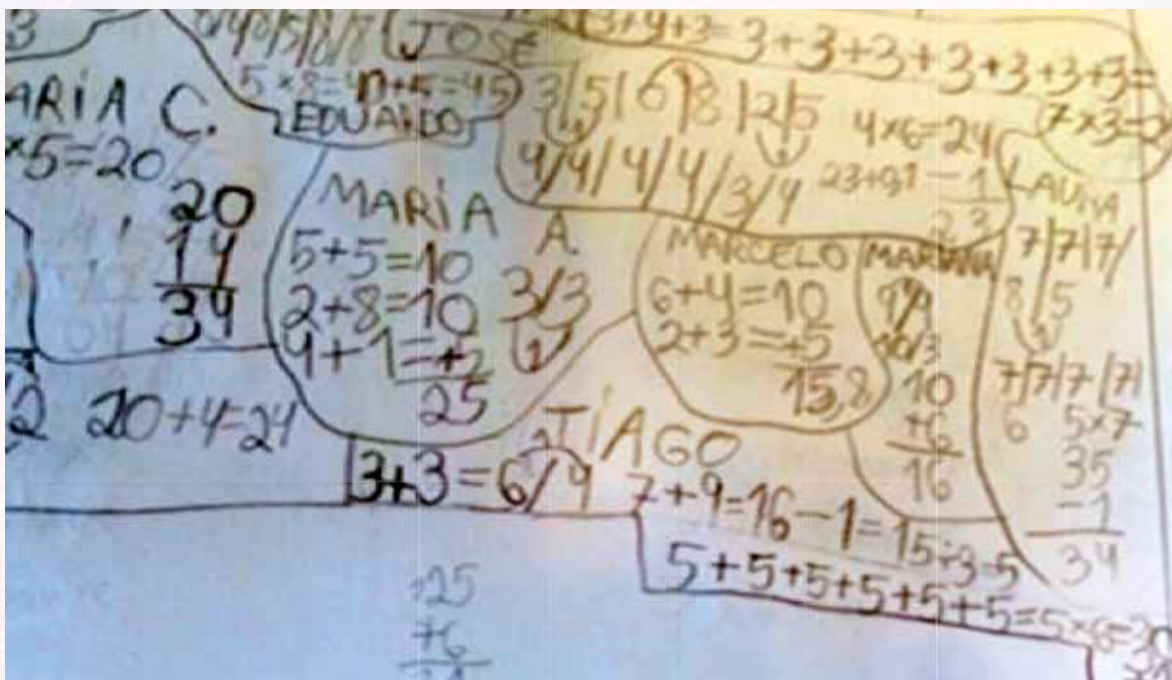
SUMÁRIO



O registro do aluno C, no primeiro momento de correção, parecia um registro desorganizado e sem sentido. Ao analisá-lo percebi a elaboração cuidadosa do aluno ao demonstrar o seu pensamento, pois fez a distribuição das quantidades e multiplicou-as no final (tabuada e compensação), demonstrando sua compreensão do sentido do número nessa situação, ampliando o entendimento do próprio sistema de numeração. Tornou-se mais evidente, para mim, o cuidado que devemos ter nas correções que fazemos e o quanto é preciso um olhar atento do educador na produção do aluno.

O cálculo mental e o cálculo por estimação são, portanto, duas formas de chegarmos ao sentido do número. Ambos podem proporcionar oportunidades para uma aplicação flexível dos conceitos de número e das operações, para inventar processos de resolver novos problemas, e para reflectir sobre os números e os seus significados no contexto de um dado problema. (CEBOLA, 1989, p.232)

Após os cálculos realizados, utilizamos os números ordinais para classificar os aviões na modalidade Curvas. Na proposta, os alunos utilizaram a classificação descendente, ou seja, a maior distância seria o 1º lugar.



Também foi possível propor reflexão do registro da distância, analisando a posição decimal do algarismo, na marcação de duas medidas.

Para a análise dos alunos, elaborei a seguinte proposta: “Um dos jurados marcou as distâncias do M., como 5,7m e da M. C., como 7,6m. Explique com suas palavras a diferença entre o que ele marcou e a distância correta, após refletir com suas professoras. Qual foi o erro que ele cometeu?”

Nome	Distância	Distância em centímetros	Ordem decrescente
Arthur	11,80m	1180cm	2º ✓
Caio	9,14m	914cm	4º ✓
Eduardo	12,25m	1225cm	1º ✓
Joana	1,68m	168cm	13º ✓
José	4,60m	460cm	11º ✓
Laura	1,43m	143cm	14º ✓
Luana	8,94m	894cm	5º ✓
Lucas	2,28m	228cm	12º ✓
Marcelo	5,07m	507cm	10º ✓
Maria C.	7,06m	706cm	7º ✓
Mariana	9,70m	970cm	3º ✓
Marina	7,94m	794cm	6º ✓
Murilo	5,40m	540cm	9º ✓
Tiago	6,67m	667cm	8º ✓

Esse questionamento proporcionou aos alunos a repensarem noções do sistema métrico decimal verificando a relação entre decímetros e centímetros. Ao constatarem com a professora, na régua de um metro, a medida 7 na unidade centímetros e depois, a medida 7 na unidade decímetros, foi possível o aluno visualizar e compreender que a cada 10 centímetros temos um decímetro.

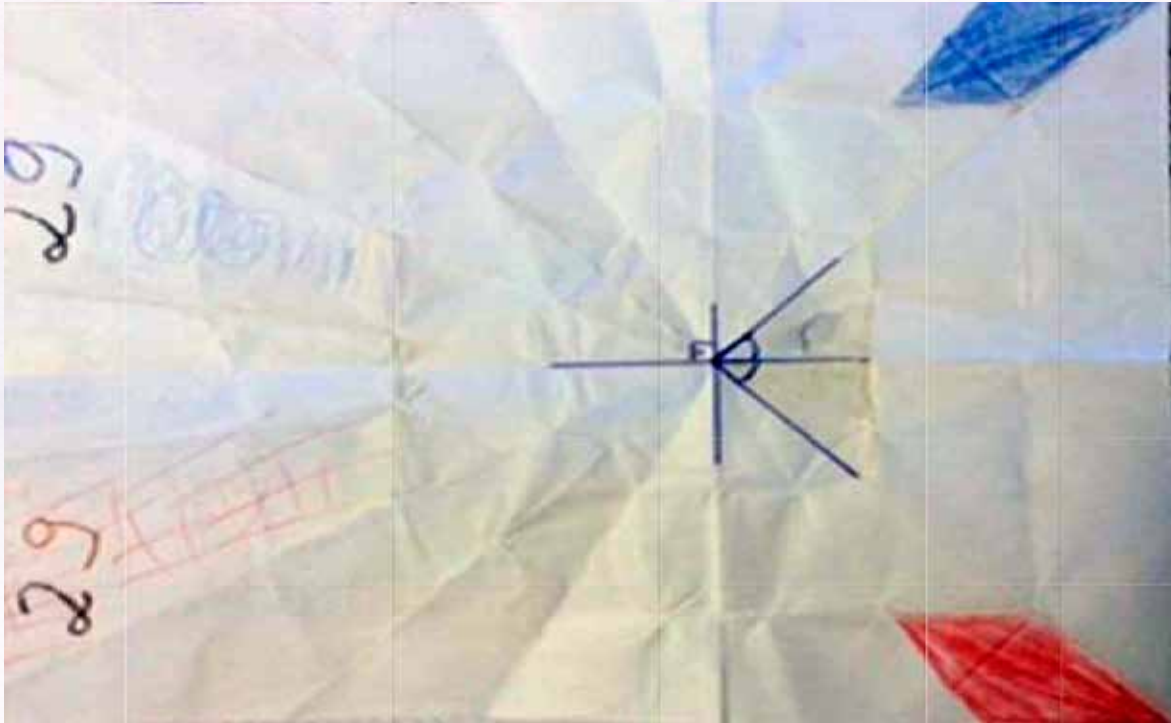
Analisar registros

7,6m ou 7,06m?
5,7m ou 5,07m?

JOSÉ MÂNDRELY DE S. TEIXEIRA NETO	4,60	4,60 m	
LAURA FIMENTA SOUSA	1,43	1,43 m	1,43m
LUANA TRONCOSO DA ROCHA	8,94m	8,94 m	8,94
LUCAS KITSUTA BANINO	2,28m	2,28 m	2,28
MARCELO CHAVES DE MORAES SALLES	5,07	5,07 m	5,07
MARIA ANTONIA DE ANGELIS TEIXEIRA			
MARIA CAROLINA VICARI	7,06	7,06 m	7,06
MARIANA ASTONI PATYÃO ZAMBIERI	9,70 +	9,70 m	9,70
MARINA DE LIMA TRESMONDI	7,94	7,94 m	7,94
MIE GABRIELA MARUTAMA RIBEIRO			
MURILO VILHO RODRIGUES DA SILVA	5,40	5,40 m	5,40m
SOFIA TINOTTI R. DOS SANTOS OLIVEIRA			
SOPHIA CARVALHO MINARE			
TAÍS ASSUMPTÃO GONTIJO			
TTAGO ALMEIDA D'ANDRÉA PINTO	6,67	6,67 m	6,67m



Depois, fizemos a votação com a participação de outros professores para a escolha dos melhores aviões na modalidade Design. O aluno que confeccionou avião ganhador nos ensinou a dobradura. Após a dobradura, com as marcas no papel, analisamos retas, ângulos e assim (re)significamos conteúdos de Matemática anteriormente trabalhados nas aulas.



A exploração da brincadeira como proposta para integrar conteúdos da disciplina de Matemática e estabelecer conexão com o Projeto de Classe – uma contribuição da cultura japonesa na formação da cultura brasileira – foram os objetivos atingidos na atividade do Campeonato de Aviãozinho de Papel, explicitados nos registros da maioria dos alunos quando solicitados a se expressarem:

“Eu achei a proposta criativa porque aprendi brincando, foi muito divertido medir e marcar. Aprendi um pouco mais sobre História/Projeto, que os japoneses trouxeram a cultura do origami para o Brasil” (T.)

“Eu gostei muito dessa atividade, pois eu pude aprender mais sobre as medidas de comprimento que utilizamos na hora de medir as distâncias que eles percorreram. Tivemos o uso da média aritmética, quando queríamos saber a média das notas que os jurados deram para as curvas. Também conhecemos uma influência japonesa que tem no Brasil: o origami. Enquanto nos divertimos na ‘facção’ de aviõezinhos, que ficaram muito bonitos e interessantes, aprendemos diversas coisas também”(Mr)



CAPA



SUMÁRIO

Os registros apresentados ressaltam a importância do olhar sensível do educador aos interesses e necessidades de seus alunos. O docente deve acreditar e investir nas oportunidades que surgem no cotidiano da sala de aula e proporcionar novas possibilidades no processo e mediação do ensino e aprendizagem.

Educar não se limita a proporcionar informações ao outro, mas sim proporcionar situações em que o uso de informações, sentimentos e valores possibilite ao educando e ao educador transformar-se e transformar seu lugar no mundo. (MONTEIRO & POMPEU, 2001, p.23)

Para jogar e brincar mais...

É preciso que o educador acredite na importância do que ensina e que construa o processo de aprendizagem conjuntamente com seus alunos, instigando-os e proporcionando novas experiências tanto para as crianças quanto para si mesmo.

Ao brincar, os alunos se integram uns aos outros, com os educadores e questionam situações da vivência cotidiana resolvendo situações-problema concretas de maneira criativa. Isso acontece como decorrência da proposta de trabalho coletivo no Projeto de Classe em que abordamos conteúdo programático de maneira (re)significada. Tratamos da brincadeira como uma atividade interdisciplinar consoante com a proposta de Escola, ensino-aprendizagem que acreditamos como educadoras.

As duas brincadeiras Jogo de Garrafas e Aviãozinho de Papel nos mostraram que o prazer de aprender se torna tão grande quanto o prazer de ensinar. Ao BRINCAR, INTEGRAR e (RE) SIGNIFICAR, proporcionamos um novo tom ao colorido da arte de educar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. A Construção de Escolas Democráticas: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, nº19, 20-28, 2002.

CEBOLA, Graça. Do número ao sentido do número. In: PONTE, J. P. e colaboradores (Orgs.). Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores. Lisboa: Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 223-239, 2002.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valeria Amorin (Org.). Jogo e Projeto. São Paulo: Summus, p.15-48, 2006.

MONTEIRO, Alexandrina; POMPEU, Geraldo Jr. A Matemática e os Temas Tansversais. São Paulo: Moderna, 2001.

PONTE, João Pedro da. Investigações Matemáticas na Sala de Aula. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WOOD, David. Como as crianças pensam e aprendem: Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

A experiência e a afetividade a favor da gestão democrática

Aline de Sousa Gabos
aline.r.sousa@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Resumo: Durante o tempo que substituí a vice direção vivenciei situações cotidianas que muito me afetavam no papel de professora e mudaram minha forma de pensar e agir. Estar na gestão de uma escola é ao mesmo tempo uma experiência difícil e encantadora. Difícil por conta da grande demanda burocrática, falta de apoio operacional na secretaria, falta de possibilidade de ação em algumas situações por conta de determinações superiores, entre outras situações que nos afastam da organização pedagógica que julgo ser tão importante. Encontrar a forma de equilibrar os dias e não se afastar do grupo é extremamente complexo e desafiador. Mas também, é encantador poder experimentar gerir um grupo com tanta diversidade de formação e experiências, contribuir para que novos projetos sejam concretizados nas salas de aula, tentar trazer um pouco de conforto e apoio aos profissionais que lidam diretamente com as crianças. Todos os gestores foram professores, porém eu ainda estou sendo professora, pois meu cargo é esse. Além disso, sou professora de Educação Infantil e substituí no mesmo segmento, o que facilitou muito a minha contribuição para a equipe e minha formação docente. Todavia, ficou em minha memória a dificuldade com o trabalho coletivo. Temos na escola um grupo muito heterogêneo. Os agentes de educação infantil/monitores possuem formações diversificadas e com isso visões muitas vezes antagônicas do processo educativo. Administrar essas diferenças de forma a torná-las positivas e produtivas é um processo muito complicado. As reuniões eram intermináveis, os assuntos não conseguiam ser concluídos de forma tranquila e coesa, a agressividade de alguns incomodava muito. Disso tudo, muito pude aprender sobre ser professora e ser afetiva com a gestão. Trago a afetividade, pois sempre acreditei que esse era o elo fundamental para que a relação professor-aluno fosse estabelecida e a aprendizagem acontecesse de fato. E hoje, percebo que falta afetividade por parte dos profissionais para com a gestão e muitas vezes com os pares também.

Palavras-chave: afetividade; formação docente; gestão democrática.

Introdução

Este trabalho é um memorial fruto de uma importante reflexão que me foi possibilitada durante a realização do Curso de Especialização em Gestão Educacional, oferecido em uma parceria da UNICAMP e a Prefeitura Municipal de Campinas.

Durante um ano em que substituí o cargo de Vice-Diretora, pude vivenciar fortes momentos que me levaram a refletir sobre as relações entre os adultos que existem na escola e a importância da afetividade.

Sou professora de Educação Infantil e sempre acreditei que a afetividade deveria permear todas minhas



CAPA



SUMÁRIO

557

ações, seja com as crianças ou com os adultos, no caso os pais. Mas nunca me passou pela cabeça a relação com a gestão e meus pares (professores, agentes/monitores). Apesar de ter vivido muitos conflitos nessas relações, nunca parei para pensar na dimensão afetiva desses fatos.

Tentarei elucidar essas vivências buscando encontrar um viés entre as relações afetivas vividas entre os adultos na escola e o trabalho coletivo.

Inicialmente irei apresentar uma breve retrospectiva da minha chegada a gestão e um pouco das dificuldades encontradas que justificarão o tema proposto.

Em seguida vou buscar apoio em teóricos para melhor compreender a afetividade e o trabalho coletivo que nos leva a uma gestão democrática.

Para exemplificar, vou fazer recortes de experiências vividas e refletir sobre a dimensão afetiva implícita nelas.

Encerrando, farei uma reflexão sobre o que podemos propor para que a escola busque relações mais felizes e com isso um clima organizacional mais favorável a boas práticas.

Como tudo começou

Durante o tempo que substitui a vice direção vivenciei situações cotidianas que muito me afetavam no papel de professora e mudaram minha forma de pensar e agir.

Estar na gestão de uma escola é ao mesmo tempo uma experiência difícil e encantadora. Difícil por conta da grande demanda burocrática, falta de apoio operacional na secretaria, falta de possibilidade de ação em algumas situações por conta de determinações superiores, entre outras situações que nos afastam da organização pedagógica que julgo ser tão importante. Encontrar a forma de equilibrar os dias e não se afastar do grupo é extremamente complexo e desafiador. Mas também, é encantador poder experimentar gerir um grupo com tanta diversidade de formação e experiências, contribuir para que novos projetos sejam concretizados nas salas de aula, tentar trazer um pouco de conforto e apoio aos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Todos os gestores foram professores, porém eu ainda estou sendo professora, pois meu cargo é esse. Além disso, sou professora de Educação Infantil e substitui no mesmo segmento, o que facilitou muito a minha contribuição para a equipe e minha formação docente.

A escola em que atuei na gestão enfrentava muitos problemas, como falta de funcionários, superlotação por conta das matrículas por ordem judicial e um grupo de profissionais onde se relacionar era muito difícil (a maioria estava na escola a mais de 15 anos).

Cheguei removida para assumir um Agrupamento 2 (crianças de 1 ano e meio a 3 anos) com 36 crianças matriculadas inicialmente (essa sala terminou o ano com 40 crianças). Enfrentei muitas dificuldades para iniciar o trabalho coletivo que acredito com os monitores do grupo, pois eles acreditavam que não faziam parte do trabalho pedagógico. Aos poucos consegui alguns progressos.

Nesse sentido, cabe citar que:

558

Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho o coletivo pressupõe o estabelecimento de relações intersubjetivas edificantes de reconhecimento que situa o trabalhador como sujeito para si. A abordagem do sujeito, nessa concepção, não quer ficar restrita aos conflitos individuais entre a dimensão desejante do sujeito e os ditames impostos pela organização, mas situar este no coletivo na sua dimensão histórica de potencial transformador da organização do trabalho patológica. Há nesse ponto, uma total confluência dessa abordagem com a perspectiva habermasiana sobre o fortalecimento da esfera pública e dos espaços democráticos (razão comunicativa) como estratégia para a humanização das relações e da politização do espaço de trabalho. (HELOANI e PIOLI, 2012, p. 30-39)

Logo me envolvi com a diretora, que também chegara de remoção, e junto a ela decidi assumir a substituição da vice direção.

Por tudo que sofri na sala de aula nos poucos meses que fiquei naquela escola, meu maior objetivo era acolher os educadores como um todo e ajudá-los a perceberem a importância de sua participação efetiva na formação das crianças. Para isso, muitas vezes, entrei nas salas com falta de funcionários para ajudar nos cuidados com a higiene (trocas e alimentação), mostrando através de atitudes que a gestão pode ser solidária as dificuldades e que juntos podemos buscar formas de ao menos amenizar nossas angústias.

Realizamos o projeto das festas de aniversário em que as crianças eram convidadas a participar da organização e fizemos lindas festas. Aos poucos o grupo me aceitou e acredito que pude contribuir com bastante coisa.

Todavia, ficou em minha memória a dificuldade com o trabalho coletivo. Temos na escola um grupo muito heterogêneo. Os agentes de educação infantil/monitores possuem formações diversificadas e com isso visões muitas vezes antagônicas do processo educativo. Administrar essas diferenças de forma a torná-las positivas e produtivas é um processo muito complicado. As reuniões eram intermináveis, os assuntos não conseguiam ser concluídos de forma tranquila e coesa, a agressividade de alguns incomodava muito.

Dessa forma, é possível observar que “existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere.” (VYGOTSKY, 2011).

Disso tudo, muito foi possível aprender no que se refere a ser professora e ser afetiva com a gestão. Trago a afetividade, pois sempre acreditei que esse era o elo fundamental para que a relação professor-aluno fosse estabelecida e a aprendizagem acontecesse de fato. E hoje, percebo que falta solidariedade e atitudes positivas/construtivas por parte dos profissionais para com a gestão e muitas vezes com os pares também. Como diz Leite (2008):

... a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida. (LEITE, 2008, p.18)

Fui removida para outra escola e hoje, consigo ser muito mais solidária com a gestão e contribuir positiva-



CAPA



SUMÁRIO

559

mente devido a experiência vivenciada. A escola em que desempenho minhas atividades profissionais enfrentou uma grande dificuldade com o grupo por conta das remoções dos agentes de educação infantil que não se concretizaram no início do ano pela falta de funcionários. Percebi uma agressividade nas atitudes desses que fez dos dias intermináveis. A gestão tentou a todo custo mostrar que era solidária a situação deles, mas que nada podia fazer diante de determinações da Secretaria de Educação. Porém, eles pareciam cegos como eu fui um dia, agem de forma egoísta talvez por falta de oportunidade de estar do outro lado.

Quando escrevi meu TCC para o curso de graduação, o assunto era a educação de jovens e adultos. Analisei os fatores motivadores para que eles frequentassem um projeto aos sábados e identifiquei a afetividade como sendo o principal elo, pois o que os prendia no projeto era o fato de serem ouvidos e significados como sujeitos. Nesse trabalho me deparei com um autor que me faz refletir a todo momento sobre o que é ser adulto e me ajuda a buscar formas de compreender e enfrentar as dificuldades nas relações coletivas da escola com os adultos. Ou seja, Léon (1977) defende, o adulto deve ser conhecido para que possa ser mais bem formado. Ser adulto é muito complexo, envolve uma forma estável no plano físico, dificuldade na assimilação no plano intelectual devido à maior exigência em associar a teoria com a prática, a maturidade marcada pela responsabilidade de ser independente no plano da personalidade, entre outros aspectos.

Porém, para que o movimento de busca ocorra é indispensável que os homens sejam considerados como seres incompletos, como diz Paulo Freire (1996). Aqui cabe uma reflexão sobre a minha passagem pelo CEGE, curso de especialização disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campinas e realizado pela Unicamp. Foi essa certeza de que tenho muito a aprender que me trouxe até esse curso. Durante toda a experiência vivida, muitas dúvidas cercearam meu pensamento cotidiano e eu precisava buscar a teoria e troca de experiências para tentar compreender melhor esse mundo da Gestão Escolar em que estava imersa, mesmo que provisoriamente. Pois acredito que mesmo estando na sala de aula, é importante saber como a escola é organizada, uma vez que todos fazem parte dela e a representam.

Retornar a Unicamp foi um grande presente, pois desde que me graduei poucas vezes pude estar nesse local que foi o berço da minha formação docente. Reencontrar alguns professores e poder compreender suas falas de uma forma que no passado não foi possível por não ter vivido a prática, foi formidável.

Durante as disciplinas, muito pude conhecer sobre legislação e principalmente sobre o percurso da escola para chegarmos no que temos hoje. Mas o que mais contribuiu para a minha formação e para a solidificação das minhas suposições acerca do trabalho coletivo, foram as discussões sobre os problemas da escola e a troca de experiências tanto entre gestores como com os docentes das disciplinas. O grupo esteve muito coeso e comprometido durante todo o curso. A impressão que tive foi de que todos estavam em busca de alternativas e estratégias para encontrar formas de melhorar o cotidiano sofrido da escola e com isso trazer à tona a qualidade suprema de que somos capazes, pois possuímos sim uma equipe de profissionais ímpar nas escolas, só precisamos conseguir extrair o melhor deles e todos sairão ganhando.

Afetividade

Falar de afetividade é algo muito especial para mim. Desde o meu início no mercado de trabalho, aos 14 anos, sempre tive como base a importância da relação com o outro de forma positiva. Escolhi cursar pedagogia por conta

das minhas relações afetivas com meus professores durante minha infância e adolescência. Viver essas experiências me motivaram a ser uma professora como eles foram e fazer a diferença na vida das crianças.

Ainda na faculdade, tive a oportunidade de atuar como estagiária em uma sala de alfabetização do PEIS (Projeto Educativo de Integração Social) e lá vivi uma das mais ricas experiências. Tinha alunos de mais de 80 anos e não compreendia o por que agora buscavam aprender a escrever e ler. Por isso fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso buscando entender o que os trazia até o projeto. Sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Giubilei pude compreender melhor o processo de aprendizagem do adulto e cheguei à conclusão de que o que os motivava eram as vivências de escuta e de participação, pois eles podiam ser atores do processo de aprendizagem, bem diferente das experiências anteriores. Assim, estabelecemos na relação aluno adulto-professor extremamente positiva e favorável ao aprendizado. A partir disso, a afetividade passou mais ainda a ser algo em que eu acreditava como sendo fundamental no processo de aprendizagem.

Quando iniciei a minha carreira docente, em 2008, logo após me formar pedagoga, tudo fez mais sentido. Não conseguia imaginar ser professora sem ter uma boa comunicação com os pais, por exemplo. Recebia aquelas crianças pequenas (iniciei em uma sala de crianças de 2 a 3 anos) e via nos olhos dos pais as lágrimas por estarem se distanciando de seus filhos. Por isso, sempre os acolhi com muito afeto e respeito. Acredito que essa minha atitude fez com que sempre os pais confiassem no meu trabalho e a adaptação das crianças era tranquila.

Enfim, falar de afetividade é algo muito especial, pois minhas atitudes pedagógicas são sempre planejadas com esse foco, sempre buscando relações significativas (positivas) e de parceria. Seja na relação com as crianças, ou com os adultos (pais, professores, gestão, funcionários).

Freire (1996) é um teórico com o qual me identifiquei muito, pois ele diz o que sempre acreditei: que a seriedade do nosso trabalho ou relações não está dissociada da afetividade como muitos acreditam. Ser afetivo é também ser sério e comprometido com o que se faz, desde que a ética esteja presente.

Devemos estar felizes em realizar nosso trabalho e o bem querer ao outro, seja quem ele for, uma criança ou um adulto, não pode ser esquecido. É preciso lembrar que: “É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes...” (FREIRE, 1996, p.144)

Essa dualidade entre razão e emoção é histórica, porém, muitos teóricos já derrubaram a lógica de que a razão se sobrepõe como uma dimensão superior e trazem as duas esferas como sendo indissociáveis, trata-se de uma concepção monista. Tanto o pensar como o sentir constitui o homem e, portanto definem suas atitudes. Tanto Vygotsky como Wallon defendem que as manifestações emocionais são inicialmente orgânicas, ampliam-se e se tornam complexas conforme o indivíduo desenvolve sua cultura, ou seja, conforme as interações ocorrem e o sujeito constitui-se (LEITE, 2012).

O relacionamento interpessoal é muito intenso na escola e jamais podemos nos esquecer que o outro também tem seus sonhos e vivências; assim, todos podem contribuir para uma escola melhor. Todos ensinam e todos aprendem, simultaneamente: educadores, educandos, pais e gestores.

A questão da moralidade está muito presente nessas relações, pois a seriedade destas perpassa pela ética e a moral. Não posso utilizar os sentimentos para justificar atitudes discriminatórias e que privilegiam apenas alguns. Por isso acredito que as duas concepções são complementares. Em ambas as pessoas precisam ser respeitadas



e ouvidas, em busca de uma parceria e positividade no clima escolar. E isso tudo vai se constituindo ao longo das experiências vividas, não é nato, é preciso sentir e resignificar a cada minuto.

“Piaget volta à questão da moralidade, considerando a hipótese de que há um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e afetivo, ambos objetos de reorganizações ao longo da evolução psicológica” (La Taille, 2006, p. 17).

Vários teóricos sérios pesquisaram a respeito dessa relação e Piaget traz uma grande contribuição ao dizer que o adulto desenvolve suas características psicológicas ao superar cada fase de sua vida, assim, não é ausência de uma ou outra capacidade, há o desenvolvimento de cada uma de acordo com as situações vividas (LA TAILLE, 2006, p. 15).

O pensar crítico está relacionado à essa questão, pois o indivíduo deve utilizar essas capacidades para compreender as regras impostas pela sociedade e melhor aplicá-las. O uso da afetividade está nas mãos de cada um, pois todos têm a capacidade de desenvolvê-la; contudo, como as experiências podem contribuir para o seu aprimoramento, há um grande reforço quando temos uma escola em que as pessoas pensam no bem querer do outro. As chances de termos práticas extremamente afetivas em todas relações só aumentam seguindo essa lógica.

...assume-se, como pressuposto, que as relações que se estabelecem entre sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador também são profundamente marcadas pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos no sujeito. Tais impactos podem gerar movimentos de aproximação ou de distanciamento entre o sujeito e o referido objeto de conhecimento... (LEITE, 2012, p. 355)

Como diz Dantas (1983) a “introspecção” que Wallon traz como sendo o conhecimento de si ou consciência que contribui para pensarmos o quão se torna importante os espaços de reflexão para que o sujeito possa encontrar as razões de sua conduta e os sentimentos que expressa nelas. A intencionalidade em nossas ações remete diretamente aos nossos sentimentos. Todavia, cada sujeito é passível de mudanças ao buscar a melhor forma de relacionar-se, pois ninguém age da mesma forma para sempre, pois “...uma sensação não se mantém idêntica a si mesma, embora o objeto que a provoca seja sempre o mesmo” (DANTAS, 1983, p. 57).

Acredito que o foco das nossas ações está sendo contraditório aos nossos objetivos pedagógicos e com isso temos criado um espaço de não criação no campo das relações entre os adultos, o que empobrece muito todo cotidiano vivido. Essas ações a que me refiro, são aquelas em que não há busca de construção coletiva, em que há busca de prestígio pessoal a qualquer custo, por exemplo. Muitas vezes, os profissionais se sentem no direito de passar por cima de uma equipe de trabalho para dizer que fez algo sozinho e isso está presente em todo tipo de organização de trabalho, não só na escola. É preciso ter respeito pelo outro, e se sentir parte de um grupo, pois acredito que todos os profissionais de uma escola constituem um grupo e sem isso nada seria possível. Outro aspecto importante é a abertura para o novo. O profissional da educação precisa ter em mente que aprender coisas novas são fundamentais para o desenvolvimento do homem e isso o inclui. A todo momento podemos viver algo diferente e repensar uma convicção ou até mesmo uma concepção importante para o trabalho. Se pensarmos em atitudes nesse rumo, de boas relações, de parcerias e compartilhar vitórias e insucessos, penso que seria mais fácil encontrar boas práticas pedagógicas e apoio emocional para todos.

Trabalho coletivo na escola

A escola tem a sua identidade e ela é constituída por todos os profissionais que ali estão envolvidos, além das famílias e crianças. Quero destacar aqui a importância de se pensar e refletir sobre que tipo de instituição estamos trabalhando.

Devido à grande diversidade de formações e concepções, temos no ambiente escolar objetivos e propostas muitas vezes divergentes. Existe uma grande dificuldade em gerir esse grupo de forma a se ter um ambiente positivo, favorável a construção do novo.

O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distante da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar. (SANFELICE, 2009, p. 192)

É impossível se pensar no contexto do trabalho coletivo sem perpassarmos pela conceituação de gestão democrática. Democrático incita a participação, o que antagoniza o termo burocrático que incita controle e criação de regras. A Gestão democrática, então, deve possibilitar a articulação das ideias, oriundas de diferentes culturas como as que temos na escola, criar espaços para o diálogo e construção coletiva da escola (BRYAN, 2009, p. 47-53).

O gestor é o elo fundamental para que isso ocorra. Assumirei aqui, o gestor como um mediador, que segundo Oliveira (2005), será responsável pela intervenção necessária para que o sujeito se aproprie do objeto. Essa relação não é direta, ela carece de uma mediação. Diante disso, temos uma relação social, portanto a atividade coletiva se faz presente fundamentalmente. Como assumimos anteriormente o pressuposto de que somos seres inacabados, mesmo quando estamos falando de adultos como é o caso, vale ressaltar que o processo de mediação sofre alterações a todo momento, pois as funções psicológicas mais sofisticadas vão se constituindo conforme o desenvolvimento do indivíduo.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com os outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 2005, p. 38)

Assim, as relações intensas que vivenciamos na escola são importantíssimas no nosso desenvolvimento e por isso chamo a atenção para a qualidade dessas interações. Presencio cotidianamente conflitos onde as partes não respeitam a cultura do outro, deixando de lado qualquer traço de afetividade com impactos positivos nas relações. Precisamos urgentemente pensar nas iniciativas cotidianas, simples e persistentes que segundo Romão (2011) é o que pode possibilitar as grandes transformações. O autor faz essa afirmação pensando na sala de aula como sendo



CAPA



SUMÁRIO

363

o início dessa transformação. Mas hoje, após viver esse movimento de ir e vir da gestão, penso que as relações do trabalho coletivo na escola devam ser priorizadas porque acredito que teremos forte impacto na motivação dos nossos profissionais e naturalmente nas práticas em sala de aula.

Ainda sob os dizeres de Romão (2011), reflito sobre a eficácia da transformação social que a escola se propõe a realizar ou a que se deseja que ela realize. Precisamos de uma escola cidadã para formar cidadãos, sem hierarquizações dos atores escolares. O Gestor pode seguir seu trabalho por essa linha, não acho que seja fácil, pois o trabalho democrático é demorado, mas acho que com empenho seja possível nas pequenas ações dar voz para todos e em conjunto instituir as ações.

O controle ou a permissividade são substituídos pela negociação, pela mútua persuasão, legitimadas pelas descobertas compartilhadas e pela racionalidade dos avanços, metódica e sistematicamente, perseguidos... um espaço de respeito pelas diferenças... (ROMÃO, 2011, p. 88).

É esse o foco que devemos procurar, ou seja, o foco da participação. Assim, a escola passará a ter mais representatividade por parte dos seus profissionais que de fato se sentirão parte dela e por ela lutarão, pois temos um grupo de profissionais de alta qualificação dentro das instituições, penso que se extraímos muito pouco desse potencial para a constituição do trabalho coletivo.

Contudo, para que isso ocorra, é primordial o apoio político, pois vivemos hoje um processo de diminuição dos espaços para discussões coletivas, o que anda na contramão de minhas proposições. Digo isso, ao refletir sobre os momentos que havia no calendário escolar da Prefeitura Municipal de Campinas para formação dos profissionais da escola e avaliação do trabalho e que neste ano foram suprimidos, o que nos fez muita falta. Para o grupo se instituir um grupo, é preciso estar junto e na dinâmica cotidiana da escola não é possível todos estarem juntos, uma vez que há turnos de trabalho e muitos não se encontram. A conquista desses momentos foi histórica, uma grande luta dos educadores e agora nos vemos novamente perdendo esses espaços. “Não se pode esperar, contudo, que o novo, necessário para dar conta dos imensos e profundos desafios postos para os educadores, germine e desabroche nesse contexto” (BRYAN, 2009, p. 52).

Agora, destaco a importância das relações afetivas desenvolvidas de forma positiva. Diante de todo o exposto, temos um cenário desfavorável para a gestão ser democrática e criar um espaço de trabalho coletivo como deve ser. Porém, muitos gestores não conseguem perceber que através das relações mediadas por ele, é possível “tocar e amparar” os profissionais com a afetividade. Nos pequenos gestos, pois ...é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido [...] o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno” (LEITE, 2008, p. 31).

Recortes da experiência

Para exemplificar o que estou defendendo nesse memorial, vou relatar algumas situações que vivenciei durante os 06 anos em que atuo na Prefeitura Municipal de Campinas.

564



CAPA

SUMÁRIO

Iniciei minha carreira na docência logo após me formar pedagoga, pois antes trabalhava na área comercial de uma empresa. No primeiro ano trabalhei em uma escola particular de Paulínia/SP e no ano seguinte iniciei minha carreira na Prefeitura.

Na prefeitura, minha primeira turma foi um agrupamento¹ (crianças de 1 ano a 1 ano e meio). Estava chegando cheia de receios e de cara tinha um pequeno grupo para eu gerir, os agentes/monitores de educação infantil¹ do setor. Foram muitos conflitos, pois alguns tinha uma formação em outras áreas e mais do que isso, todos tinham experiências diferentes de vida que traziam concepções diversas sobre a infância, criança e por consequência do trabalho que iríamos realizar com aqueles bebês. Uma das agentes, era fonoaudióloga e havia se mudado para a região em virtude da carreira profissional do marido e deixara um cargo na sua área em São Paulo para estar perto da família. Porém, percebia uma grande angústia dela por estar exercendo aquele cargo que para ela era muito inferior à sua formação e experiência. Esse foi meu primeiro contato com a dificuldade do trabalho coletivo, pois, ela depositava em mim, a autoridade próxima, suas frustrações. Entretanto, eu tinha dificuldade em exercer essa autoridade que na verdade era apenas pedagógica porque tudo era muito novo. Foram discussões muito intensas e ela acabou decidindo se exonerar para se dedicar ao filho. De tudo isso tirei uma grande lição, lidar com as diferenças vai muito além de ter respeito, é preciso saber ouvir e democraticamente construir o trabalho coletivo, seja de uma escola ou de uma turma.

Nessa mesma escola, que fiquei por 4 anos, vivi uma relação bastante conflituosa com a Orientadora Pedagógica. Esta, é uma profissional muito qualificada e que apoia o trabalho pedagógico como jamais encontrei na rede. Contudo, ela possui algumas características pessoais (era muito difícil mostrar a ela que as suas convicções poderiam ser outras diante de outras vivências, não era uma pessoa aberta para novas ideias) que dificultavam o trabalho coletivo democrático e isso me incomodava muito. Por exemplo, em uma reunião de TDC (Trabalho Docente Coletivo) o grupo estava pensando na organização da nossa festa caipira. Todos queriam ajudar, nosso grupo era muito comprometido com o trabalho e vestiam de verdade a camisa da escola. No ano anterior havíamos percebido que as famílias ficaram um pouco desajeitadas por não haver onde se sentarem com seus filhos para se alimentarem. As mesas estavam apenas no refeitório onde acontecia o bingo. Assim, propusemos que fossem alugadas mesas para distribuir pelas laterais do pátio e essa proposta era geral, todos concordaram. Porém, ela não achou uma boa ideia e simplesmente tirou a possibilidade da discussão alegando falta de recursos. Em seguida, uma professora sugeriu acrescentar milho verde no cardápio, pois era barato e as crianças gostavam muito. Novamente o grupo apoiou e ela não acatou. Como éramos um grupo politicamente muito bem articulado e acostumados com essa postura, que contradizia todo discurso da escola, fomos atrás de patrocínio e conseguimos as mesas por preço de custo na comunidade. O Diretor se encarregou de conversar com ela e as mesas e o milho fizeram parte de nossa festa. E foi um sucesso! Dali em diante, em todas as festas as mesas e o milho estão presentes.

Esse foi apenas um recorte, mas ilustra a minha vivência latente com uma gestão que se dizia democrática, mas que na hora da discussão coletiva tinha muita dificuldade em ouvir o outro e construir juntos o novo. Essa gestora possuía características que dificultavam a construção coletiva e o clima de trabalho, quando fosse necessária sua presença, era bastante tenso. Não se tratava de uma situação pontual, mas sim de uma característica pessoal que prejudicava muito sua atuação profissional. Na época discuti muito, e hoje consigo perceber que faltou de ambas

1 - Os monitores/agentes de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas, ingressam com o ensino médio como exigência de formação, ou seja, muito possuem graduação em diversas áreas como dentistas, advogados, fonoaudiólogos, geólogos, biólogos, entre outros. No último concurso, em 2014, foi atribuído pontos para quem tinha experiência com crianças, ao que parece estamos recebendo nas escolas profissionais mais cientes do trabalho com a primeira infância e que devem permanecer no cargo por mais tempo do que os demais com formações diversificadas.



as partes, disposição para o diálogo na relação. Por mais que a gente queira, é muito difícil na hora do conflito a gente perceber as pequenas nuances que fariam a diferença. Por isso, reforço a importância de espaços para reflexão coletiva, onde um pode ajudar o outro na busca de relações positivas e construtivas. Mas, reforço também a importância de nos abirmos para essas reflexões, pois acredito que só assim o diálogo ocorra de verdade, como no meu caso e da orientadora em questão, conversávamos, mas não conseguíamos construir nada juntas e a culpa não é só dela ou minha, nós duas não conseguimos estabelecer uma relação positiva.

Quando me removi, cheguei em uma nova escola com um grupo completamente diferente. A escola era muito antiga e o grupo também. A maioria estava ali a mais de 15 anos. Os novos, traziam novas formas de pensar o trabalho e os mais antigos não conseguiam se arriscar nesse novo mundo trazido. O diálogo era mínimo, mas não porque ninguém tentava falar, e sim faltava o hábito de ouvir.

Com a chegada da nova diretora, que tinha de fato atitudes democráticas em prol do trabalho coletivo, algumas coisas foram mudando. Me juntei a ela e assumi a vice direção. A primeira grande mudança e que foi muito marcante foi com relação as festas de aniversário. Antes, a escola tinha a festa mensal, com uma mesa alugada como aquelas de buffet e com refrigerante que era solicitado aos pais. A nova diretora propôs em uma reunião coletiva de planejamento do plano político pedagógico que as festas fossem construídas com e pelas crianças, havendo uma divisão dos meses pelas turmas para não sobrecarregar ninguém. Propôs ainda que o refrigerante fosse eliminado das festas diante do caráter educativo que essa ação trazia as crianças e do nosso compromisso com a oferta de uma alimentação saudável. O grupo foi muito relutante e os entraves expostos foram muitos. Apesar de todo empecilho apresentado, a diretora pediu que o grupo experimentasse viver essa experiência e talvez, nesse momento, pela autoridade que ela exercia, aceitaram.

Nesse momento, a diretora precisou deixar de lado a democracia para que as pessoas se abrissem para conhecer a nova proposta e a partir disso pudéssemos repensar o modelo de festa, pois estávamos colocando em risco a saúde dos bebês da escola ao servir refrigerante para crianças de 0 a 5 anos de idade, por exemplo. Por mais que ela tenha levado dados do ministério da saúde, apresentado o vídeo “Muito além do peso” que trata do assunto e ter exclamado a nossa importância na formação de bons hábitos nas crianças, o grupo era irreduzível.

Tínhamos nessa comunidade um conselho de pais muito ativo e participativo, e logo, pediram uma reunião com a direção para falar das festas, pois as alterações haviam chegado até eles. A diretora os recebeu com muita delicadeza e os ouviu prontamente. Os pais argumentaram que as crianças gostavam muito do refrigerante e esperavam ansiosos pela festa bonita com a mesa de buffet e refrigerante. Após ouvir todos, a diretora colocou seus objetivos pedagógicos e falou do modelo de festa que estávamos apresentando como sendo “bonita” para as crianças e que elas poderiam aprender a apreciar suas próprias produções e perceber que uma festa legal pode ser simples e produzida por e com elas. Já com relação ao refrigerante, colocou todos os dados de saúde e perguntou se as crianças bebiam refrigerante em casa e todos afirmaram que sim, quando a pergunta foi se bebiam suco poucos afirmaram oferecer. Assim, explicou a importância de a escola proporcionar experiências educativas com relação a alimentação saudável e que precisávamos deixar as crianças perceberem que uma festa bacana também pode acontecer com suco. Não foram todos que concordaram, mas novamente ela pediu que deixassem as crianças viverem a experiência para depois avaliarmos.

A primeira festa aconteceu e as professoras pediram para as famílias enfeitarem desenhos para colocar nas paredes. O resultado foi surpreendente! Quase todas participaram e as paredes da escola ficaram tomadas pelas

produções das crianças com suas famílias.

Depois dessa festa, tivemos uma reunião de conselho e o assunto do refrigerante veio à tona novamente. Os pais e alguns monitores trouxeram essa solicitação. A diretora ouviu a todos e deixou que alguns professores se colocassem. Alguns apoiaram a chegada do suco que fazia parte do cardápio da festa elaborado pelas nutricionistas e outros, para grande surpresa se colocaram contra.

Neste momento, houve uma grande ruptura do trabalho coletivo que estava sendo realizado, pois apesar de não concordarem, todos aceitaram a experiência na reunião de planejamento e em frente aos pais, alguns se manifestaram contrários dando a entender que a decisão não havia sido coletiva. Contudo, a diretora era muito habilidosa e com muito tato contornou o assunto e deu ênfase aos objetivos pedagógicos e alimentares das alterações.

Conforme os meses foram passando, pudemos sentir no grupo um ar de empolgação com a maioria. Ainda haviam alguns que tentavam “boicotar” o trabalho, trazendo refrigerante escondido para sua turma, por exemplo. Esse grupo de profissionais não se abriram para o novo e não perceberam a seriedade dessa atitude com as crianças de sua turma, que tinham de 1 a 3 anos. Mas a maioria do grupo estava muito animado com os novos moldes e o melhor, as crianças estavam curtindo muito participar da organização das festas. Nenhuma criança jamais reclamou ou pediu o refrigerante! Bebiam o suco com alegria.

No final do ano, a gestão, da qual eu fazia parte, sugeriu organizar a última festa e acho que essa atitude foi fundamental para a consolidação das mudanças. Pois o grupo pode perceber em ações que fazíamos parte dele, independentemente de hierarquia éramos todos responsáveis pela escola. Por fim, muitos se propuseram a ajudar e com isso pudemos colocar também as produções das crianças na festa produzida pela gestão, com a ajuda dos profissionais que estava em sala. Foi um grande e delicioso presente! A festa ficou linda, era uma festa dos sentidos. Bebês e crianças maiores puderam participar da alegria do momento experimentando novas texturas, cheiros e sensações.

Na mostra de trabalhos da região Sudoeste, da qual a escola fazia parte, apresentamos esse projeto com muita alegria e propriedade de que ele fazia parte de um grupo e não de uma equipe de gestão. De fato isso se concretizou, pois a equipe gestora se removeu e até hoje as festas acontecem nesses moldes.

Muitas coisas aconteceram nessa escola, com esse grupo. Esse é apenas um recorte que exemplifica o que quero dizer com relação a importância da afetividade nas relações entre os adultos da escola. A diretora sempre usou de muito afeto e respeito para conseguir concretizar as mudanças e mesmo assim, sofreu várias retalhações, como denúncias mentirosas, carro riscado, assaltos em frente à escola, etc. Contudo, acredito que esse seja um trabalho muito demorado, mas que precisa ser realizado, pois muitas pessoas desse grupo perceberam a positividade das ações e muita coisa já mudou até no trabalho pedagógico com as crianças.

Há grupos em que a percepção da afetividade será mais rápida e há outros em que muitas vivências terão que acontecer para leva-los a perceber o quanto todos podem se beneficiar com um relacionamento feliz e solidário.

No meu caso, pude perceber essa importância quando me removi de uma escola em que tinha como diretora uma pessoa completamente amorosa e pronta para acolher e ouvir seu grupo. Em todos os momentos, sejam eles de dificuldade ou de simples compartilhamento de conquistas pedagógicas em sala de aula, ela me ouviu e me orientou com uma doçura, respeito, solidariedade que marcaram de vez minha trajetória e formação profissional. Espelho-me nela quando penso na profissional da educação que quero ser e da forma como quero ser vista pelos meus pares. Hoje, essa diretora se tornou supervisora da região em que trabalho, e sua forma de perceber e se relacionar com



CAPA



SUMÁRIO

567

as pessoas continua a mesma, o que me prova mais uma vez que independentemente de hierarquia ou dificuldades políticas, as relações podem sim ser positivas!

Considerações Finais

Após refletir sobre tudo que vivi e relatei aqui nesse memorial, me sinto mais convicta de que sem ações positivas as relações dos adultos da escola negligenciam a construção de um trabalho coletivo e consequentemente de uma gestão democrática.

Acredito que todos precisam se empenhar nisso, professores, agentes/monitores e gestores; pois todos são indivíduos inacabados e que podem ressignificar suas certezas com novas experiências e culturas.

Não acho que o problema da escola esteja na diversidade cultural que temos devido a diferentes formações, pelo contrário, acho que esse é viés necessário para que a escola seja de fato um espaço rico de construções positivas e de transformação social, só precisamos alterar o foco das relações entre os adultos para que naturalmente o foco das relações com as crianças também se altere.

Fico pensando aqui, também na relação que temos com os pais e a comunidade. Será que temos um espaço de participação democrática? Será que somos afetivos e acolhemos as angústias, medos, contribuições e questionamentos desses adultos que também compõe a escola?

Acho que temos muito o que pesquisar e refletir a respeito para com pequenas ações começar a dar uma nova “cara” para nossa escola!

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Ligia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set. 2008/fev. 2009.
- BARROS, Flávia Regina de. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva, (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BRYAN, Newton A.P. Planejamento participativo e gestão democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Agueda B. [et al.]. Estudo, pensamento e criação. Vol 3. Campinas, SP: Graf.FE; SEESP, 2009.
- DANTAS, Pedro da Silva. Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GANZELI, Pedro. Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas: Alínea, 2011.
- GIUBILEI, Sonia. Trabalhando com adultos, formando professores. Campinas, FE/UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado.

HELOANI, Roberto; PIOLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista da APASE, n.13. 2012. Pp-30-39.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed; 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia - 2012, Vol. 20, no 2, p. 355-368.

LÉON, Antonie. Psicopedagogia dos adultos. Tradução de Ione de Andrade e Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Nacional, 1977.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, Agueda B. [et al.]. Estudo, pensamento e criação. Vol 2. Campinas, SP: Graf.FE; SEESP, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. 2011. Disponível em: www.ebooksbrasil.org. Acessado em 17/março/2015 as 21:00.



CAPA



SUMÁRIO

Entre fios e tramas, a confecção de uma peça: eu e minha identidade

Errivaine Aparecida Ferreira Gomes
errivaine@yahoo.com.br
Secretaria Estadual da Educação - SP

Resumo Este memorial é fruto do trabalho de conclusão da disciplina Formação de Professores no Brasil, na pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/MS. Tem como objetivo identificar, por meio de minhas experiências, enquanto professora, a construção de minha identidade profissional. Para isso, utilizei-me de meu memorial formativo, enquanto instrumento de pesquisa e de formação. Com ele, acredito, pude retratar a minha história dentro de um espaço-tempo, tempo esse que também é histórico e nessa perspectiva acredito que as histórias de vida se entrecruzam e podem ser recontadas contribuindo para a construção identitária de outros professores.

Palavras-chave identidade profissional; memorial formativo; professores.

Palavras Primeiras...

Ao ser incitada a construir meu memorial de formação reflexivo perguntei-me: qual formação? Não acredito que estamos formados, ao contrário, acredito que por todo o sempre estarei formando-me. Entretanto, como este não é o olhar e a concepção de todos, contendo-me e procuro buscar em minhas memórias os momentos mais marcantes e expressivos na formação de minha identidade profissional. Relacionando passado e presente, o que vivi e o que vivo e, desse modo, permitindo que este memorial seja um instrumento significativo ao meu aprendizado.

Sou de uma geração de excluídos, onde estudar era um privilégio para poucos. Sonhar era o grande “lance”, pois por meio do sonho poderia ser o que quisesse. Atriz, palhaça, psicóloga, médica, aeromoça, professora... Porém, com uma pitada de realidade, voltando ao chão, a única certeza incutida pela minha mãe em mim, para eu sair da pobreza em que me encontrava, era de que seria preciso estudar! Que a única herança que um pai pobre pode deixar para os filhos é um diploma e um nome a zelar.

Minha geração, como enfatizou minha amiga-irmã do coração, Deise, em seu memorial, foi aquela [...] “preparada para ter uma profissão de renome e emprego fixo: diploma de nível superior, um bom salário, ser de classe média alta para cima, com uma boa casa na cidade e outra no campo ou na praia” [...], pobre realidade a minha. Não vislumbrava nada disso, pois meus sonhos estavam mais para ganhar algum doce, um presente de aniversário, de natal ou o que se teria para almoçar ou jantar.

570

Eu? Mas sou eu o mesmo que aqui vivi, e aqui voltei,
E aqui tornei a voltar, e a voltar,



CAPA

SUMÁRIO

E aqui de novo tornei a voltar?
Ou somos todos os Eu que estive aqui ou estiveram,
Uma série de contas-entes ligadas por um fio-memória,
Uma série de sonhos em mim de alguém de fora de mim?
(Fernando Pessoa¹ – Lisbon Revisited, 1926)

Volto às minhas memórias, fragmentos é bem verdade, pois não sei se consciente ou inconscientemente fui como que “deletando” o que ficou no passado, mas é preciso voltar e voltar... Já se passaram mais de três décadas desde que recebi meu primeiro diploma, diploma que vinha com o “estigma” de ser o instrumento para eu receber meu primeiro salário, que me propiciaria para sempre uma profissão. Precisaria apenas passar em um concurso público do Estado, somente Ele, em São Paulo, propiciava Educação Básica e garantiria a tão sonhada independência financeira e estabilidade. Era professora, desempenharia a função de ensinar, mas ensinar o quê? Para quem? Como? Seria eu professora para sempre? Ficaria em uma mesma escola durante meu período ativo de trabalho? O tempo encarregou-se de mostrar-me e responder a todas essas perguntas, aliás, mais que perguntas, inquietações...

O mundo contemporâneo está recheado de transformações e, nesse sentido, aproprio-me de uma assertiva de Braduel (1989) “História é passado e presente, um e outro são inseparáveis”. Cai o muro de Berlim, colocando fim à Guerra Fria, abalando a vitória do capitalismo sobre o socialismo. Serã? Processou-se a reunificação das Alemanhas, pela perestroika e glasnost promoveu-se a abertura política do Leste europeu, ocorreu o fim da União Soviética, começaram as reformas democráticas, onde? Caíram as torres gêmeas... Um abismo separa os povos do mundo. Vive-se uma realidade paradoxal, imprecisa, incoerente, cheia de incertezas... De um lado, a massificação e aperfeiçoamento das tecnologias, possibilitando a conexão de pessoas e bens, em vários cantos do mundo e milhões de dólares deslocando-se, apenas com um apertar de teclas e de acordo com os interesses de aplicadores; de outro, a constatação de que apesar de décadas trabalhando contra a fome e a pobreza, metade da população mundial ainda vive abaixo da linha da pobreza, sobrevivendo com menos de dois (2) dólares por dia². É a era da Globalização e da exclusão social!

Neste contexto, de grandes e constantes mudanças, aprendi uma lição: é preciso romper paradigmas, superar obstáculos, apropriar-se, sistemática e frequentemente, de conhecimentos. É preciso atualizar-se e adequar-se a esta nova ordem mundial. Ruim? Diriam os pessimistas que sim, mas se tem uma coisa que sou é otimista e, apesar da certeza de que vivo de incertezas, aproprio-me do que o dia a dia oferece-me, pois ele alicerça minha formação.

Neste momento, sinto necessidade de conceituar memorial, pois a mim parece que estou fugindo do foco. Memorial: [...] um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores” (PRADO; SOLIGO, 2007, P. 53).

Um relato que se reconstrói a trajetória pessoal de alguém, com dimensão reflexiva, pois coloca o sujeito como construtor/contador de sua própria história. Implica, porém, na necessidade do desejo e da capacidade do “reconstrutor” em fazer memória de sua existência. Interessante, como este instrumento instiga a vontade de re-

1 - O autor do poema Lisbon Revisited (1926) é Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

2 - http://pt.mongabay.com/news/2009/0818-090813-hance_sevenbillion.html



construir meu percurso profissional, de como articulei tantas experiências pessoais e profissionais para ser o que sou hoje, de como atuei... Preciso levar-me pelas recordações, buscar referências, organizar meus pensamentos.

Nesse sentido, a elaboração deste memorial gerou aprendizagens, pois, por meio das buscas interiores sobre mim, pude desarticular barreiras, superar concepções distorcidas e compreender por que coaduno com alguns pensamentos do professor português Antonio Nóvoa (2009), quando o mesmo afirma que é preciso ultrapassar fronteiras, intervir na sociedade e que a escola tem papel, no que diz respeito à responsabilidade social. Que ela não somente deve trabalhar conteúdos e saberes, mas evidentemente dar o norte quanto à cidadania, a ética, a coletividade, a compreensão do papel político de todos. Que ser professor não é inato, mas sim uma construção. Fez também com que não me sentisse solitária, ao contrário, que muitos outros educadores apresentam uma identidade profissional semelhante à minha, que buscam através de suas práticas educativas emancipação, autonomia, liberdade de escolhas, porém, com suas peculiaridades. E, neste momento, recordo-me da Deise (2007, p. 3), quando escreveu: [...] “o trabalho de escrever sobre si é um importante momento de reflexão e ressignificação da prática docente e da identidade profissional, é perceber as marcas com as quais a professora se constitui sujeito na tessitura da história”. Sob essa ótica, ao escrever sobre si e sua prática educativa, o professor resgata parte de sua vida, enquanto sujeito histórico, construtor de si mesmo. Percebendo-se como alguém capaz de intervir e transformar a sociedade em que está inserido.

[...] É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Daí partiu a necessidade que senti de enfatizar que o professor é um ser construído, não nasce professor, que é preciso enxergá-lo como sujeito concreto, com sentimentos, valores e princípios, pilastro do cotidiano escolar, segmento essencial aos fatos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da história da Educação Brasileira.

Desse modo, nessa costura reflexiva que teci sobre minha identidade profissional docente enfrentei incertezas, e não sei se fui capaz de concluir quais paradigmas concebo a respeito dessa temática. Mas, existe uma certeza dentre tantas incertezas, nesses mais de trinta anos de profissão, reconstruo pessoas, momentos e fatos com os quais convivi e que contribuíram nessa trajetória e que me ajudaram a ser o que sou hoje. Neste momento, silencie-me. “Silêncio. Uma outra forma de dizer. Uma outra ressignificação” (SILVA, 1998, p.42).

Dos tempos de infância à pos-graduação: no meio do “caminho árduo” tinha uma, duas, centenas de pedras...

Nasci em 1963, numa cidadezinha do interior do Estado de São Paulo, numa família pobre. Meus pais, filhos de filhos de imigrantes espanhóis e portugueses que vieram para o Brasil em busca de vida melhor aqui aportaram e permaneceram. Gente analfabeta e simples. Escravos e vítimas de suas próprias ignorâncias. Explorados e excluídos [...].

Contra-pondo-se a essa realidade, remeto minhas primeiras lembranças ao mundo dos letrados aos meus rabiscos nas paredes de minha humilde casa, feitos com carvão, pois giz quase não se existia e ele pertencia à escola, à professora. Pessoa humilde, enérgica, esbelta, com seus cabelos pretos e curtos, mas que por conhecer minha história tratava-me com deferência e carinho. Adorava ser sua ajudante do dia. Lembro-me de meu caderno de atividades, que era preenchido por dezenas de atividades de treino, mecânicos, compreendo hoje, mas que, na época, amava fazê-los, pois junto com eles vinham as musiquetas: “onda vai, onda vem, um barquinho sempre tem”, “serra, serra, serrador, serra o papo do vovô” [...].

Eis que surge a primeira pedra...

1971, ano em que iniciei minha alfabetização. Ano de tristezas e alegrias. Tristezas por constatar em minhas memórias momentos difíceis para minha mãe e para mim, uma vez que Maria, esse era o nome dela, afirmava que eu era excepcional e não conseguia aprender. Com algumas ideias nebulosas de minha parte, recordo que ela insistia com minha mãe que eu não tinha condições de aprendizagem e isso durou algum tempo, até que um dia, outra professora, conversando com minha genitora, dissera para me transferir à sua sala. Seu nome? Marli! Duas docentes alfabetizadoras, dois perfis!

Não me lembro do exato momento em que isso aconteceu, mas recordo-me de como ela me incentivava a realizar as atividades e as lições da cartilha Paulinho e Marita. Lembro-me das cópias, das junções das sílabas, dos bancos de palavras... Daí para frente, ou seja, com a superação da primeira pedra do caminho, não parei mais. Nunca reprovei, e em algumas situações, sem falsa modéstia, destaquei-me.

Outras pedras vieram, muitas vezes, revestidas por humilhações, ausências de compaixão e incompreensões de meus professores, mas todas elas foram transpostas ou desviadas pelo caminho e hoje, após tantos anos, sei que foram elas que alavancaram em mim a busca incessante de ser boa profissional, que respeita e ama seu trabalho, conseqüentemente, seus alunos; que não mede esforços para que eles se apaixonem pela profissão docente. Interessante como uma lembrança leva à outra...

Aos 18 anos, iniciei minha carreira profissional, exatamente em de maio de 1982. Meu primeiro contato com o diretor da escola foi um tanto quanto constrangedor, pois eu feliz em poder trabalhar e ele dizendo que detestava professor de Educação Física porque eles eram preguiçosos. Foi meu primeiro desafio profissional, provar ao meu superior que bons e maus profissionais existem em todas as áreas e profissões.

Em 1983, já estava aprovada em três concursos públicos para professor, enquanto aguardava ser chamada, iniciei meu trabalho em uma instituição para alunos com deficiências, momentos difíceis aqueles, mas de grande aprendizado. Por meio dessa experiência pude vislumbrar outros valores, principalmente de que a humildade deve ser sempre, o sentimento maior de qualquer profissional. Somos eternos aprendizes... E com esse sentimento, busquei por meio de cursos sanar minhas lacunas de formação inicial. Procurando em minhas memórias, sorrio, pois me sinto velha... quantos momentos, lugares, experiências de vida já se passaram!! E do sorriso vou às lágrimas pela dor de muitos que se distanciaram ou foram para o “andar de cima”, de acordo com suas crenças. Lembro-me de uma coleguinha que faleceu em um acidente, eu chorava o sentimento de perda, apesar de não compreendê-lo muito bem.

No final da década de 1980, comecei a participar de meus primeiros movimentos sindicais, indignava-me o



CAPA



SUMÁRIO

573

desrespeito dos governantes para com a Educação. Não entendia, em minha ingenuidade, por que seus discursos eram distanciados da prática. Particpei de passeatas, liderei greves, assinei abaixo-assinados, defendia uma bandeira, que hoje, compreendo, já estava perdida. O capital fala mais alto! Em contrapartida, não me corrompi e ainda, por onde ando, “ando devagar porque já tive pressa”, como disse o poeta, defendo uma bandeira, bandeira esta de que somos aquilo que queremos ser e de que em nossas salas de aula podemos tudo, inclusive formar como disse o filósofo, águias e não galinhas como muitos querem.

Em 1988, finalmente, realizava um objetivo, tornava-me um servidor público e pude escolher uma escola, sonhos de muitos, realidade de poucos! Valera o sacrifício ficar estudando até de madrugada, dormir sobre os livros e apostilas, ficar sem jantar...

Ao assumir meu cargo, pude retornar ao lugar onde professores que subestimaram meu potencial, com toda empáfia, agora seriam meus colegas de trabalho. Iguais perante a lei, mas com concepções do Ser professor tão diferentes...

Novas pedras no caminho...

Jovem, sem muita experiência, encontrei no Dias, professor de Educação Física, o apoio para iniciar essa nova experiência de vida. Pude trocar ideias, receber orientações e com aquele referencial em minha memória de minha primeira professora, Dona Claudine ir tecendo minha identidade profissional. Nesse período, participei de muitos cursos, capacitações, treinamentos, um recorte, sou terminantemente contra este conceito para definir formação profissional, somos seres humanos e para mim se treinam os seres irracionais, nós somos construídos, formados, capacitados, orientados. Usei esse termo porque, ainda hoje, vemos e ouvimos essa concepção relacionada à formação de professores.

Era o que haviam feito de mim. Sou o que construí e construo na busca em ser melhor, mas com humildade, pois, segundo Freire (1996), essa característica do professor exige coragem, confiança em si mesmo, respeito a si e aos outros. Não significa acomodação ou covardia, ao contrário, permite-me saber que posso não ser, mas que tudo que fiz e faço está sob o jugo de uma consciência de ser ética, leal, honesta e compromissada com o ato de ensinar e aprender. De buscar sempre novos saberes.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26)

Nesse sentido, é um experimentar, é um sentir de sabores, onde o fazer se apresenta como ponto essencial do se constituir, extrapolando o campo teórico, agregando-se a prática, de modo coletivo e produzindo efeitos no ato pedagógico, de maneira que sua abrangência atinga não somente o ensinar, mas a qualificação educacional,

contudo, para mim, essas experiências ocorreram em um período difícil, ao mesmo tempo em que me apropriava de conhecimentos, constatava a agonia dos trabalhadores na luta pela sua formação. Verificava a profissão de professor sendo fragilizada, por meio de “reorganizações”, “planos de carreira” que não instituíam carreira, como se comprova na famosa Lei 836/97 que instituiu perda de direitos sociais e postos de trabalho; descentralização do ensino fundamental atrelada à LDB 9394/96, que, sob a égide do Neoliberalismo, viria a fazer da educação um grande negócio, ou seja, privatizando-a e incitando a competição e o individualismo entre seus profissionais nas escolas, nas diretorias de ensino, enfim, no sistema. Passou-se, ao contrário do que discursa nossos governantes, à implementação do processo de “desprofissionalização” do professor. Consubstanciando-se, assim, a ênfase na

[...] individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p. 154-155).

Com isso, imiscuindo o Estado de suas responsabilidades, e esse mesmo Estado, gerando uma triste realidade: professores confrontando professores! E o governo em suas sutilezas inculcando na sociedade e nos próprios educadores que os fracassos educacionais existentes eram provenientes de suas precárias formações profissionais. É um momento crítico e desestabilizante, por meio de legislações normatizadoras relacionadas à formação vivenciada e incutem-se paradigmas.

Nesse contexto, indignada com os caminhos que as políticas públicas educacionais instituídas pelos governos do PSDB impunham aos professores e na vontade de apreender novos conhecimentos, comecei a almejar novos espaços. Em 1995, fiz prova de credenciamento para exercer a função de Professor Coordenador. Isso me garantiu novos caminhos, novos desafios... O primeiro deles, superar o preconceito de por ser professora de Educação Física não ter competência técnica e pedagógica para o exercício da função. Porém, a realidade estava ali e enfrentei cada entrave que surgia e tive momentos fantásticos, como o de realizar projetos, ciclos de formação às futuras formandas do Magistério, estudos nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Esse período foi muito difícil para os professores, iniciava-se no Estado de São Paulo a mais ferrenha precarização da carreira do professor. O Neoliberalismo ditava suas regras. Os discursos de que os professores eram responsáveis pelos fracassos escolares e de que era preciso enxugar a máquina administrativa, produzir mais, em menos tempo, vieram como um dardo nas cabeças de nós educadores e de lá para cá, a cada dia, cada vez menos encontramos pessoas querendo ser professor. Perdeu-se a magia da profissão, segundo alguns.

Em 1998, mais mudanças e dessa vez profundas, pois deixava a sala de aula, deixava essa escola para assumir um cargo de gestão em terras distantes. Tempos de despedidas, de conhecer novas realidades. De dores e rupturas. Nunca compreendi muito bem o porquê desta vontade de mudança.

Pela primeira vez, após vinte anos, deixaria minha cidade para assumir uma escola em uma cidade distante como diretora. Mesmo Estado, mesma Secretaria, mesmo Sistema, quantas diferenças! Aportei à escola como verdadeira “outsider”, não me sentia dali, não queria permanecer ali. E em pouco tempo, por meio de uma legislação, vim assumir a direção de uma escola próxima ao município que morava, havia retornado às minhas raízes. Quantos



CAPA



SUMÁRIO

375

desafios, mas em compensação quantas pessoas comprometidas com seu trabalho.

Naquele mesmo ano, em virtude de tantas ameaças de municipalização, decidi participar de uma atribuição para substituir direção em minha cidade. Tempos de aprendizagem e lapidação. Estava tentando compreender o que era gerir uma escola.

Nos meses iniciais, havia sido, por assim dizer, fácil, pois a escola era pequena, acolhedora. Não que “as pedras” não existissem, ao contrário, mas os problemas advinham de alunos com concepções distorcidas, muitas vezes, de que não poderiam ser aquilo que gostariam e sonhavam ser, presos a paradigmas de “quem nasce para ser rato, nunca chega a ser leão”. Outro obstáculo era o índice alto de alcoolismo, era comum constatar adolescentes às sextas-feiras não irem à escola e ficarem nos barzinhos bebendo. Foi um período de muita luta por parte de todos nós que abraçáramos a causa de que alguma coisa precisava ser feito e fizemos. Desenvolvemos projetos, possibilitamos a reposição de ausências, incutimos valores pertinentes a um trabalho docente sério, responsável e compromissado com as gerações futuras. Em meu último dia de trabalho naquela escola, o coração apertou-se, pois sabia que entre erros e acertos um novo caminho se iniciaria para mim.

Neste momento, dou uma pausa a mim mesma neste relato, isso acontece em razão de reflexões que me apresentam o significativo tempo que tenho no magistério, quase três décadas e saber que os momentos aqui narrados são significativos, especificamente, à minha pessoa. Entre os pontos desta trama, busco escolher os mais significativos, mas são tantos e tantos, que, em respeito ao leitor deste memorial, sei que não devo estendê-lo muito. Repenso neste momento sobre o que me levou a ser professora, tendo em vista que meus sonhos eram outros e aí encontro a resposta: para formar alunos que lutem pelos seus sonhos.

No ano de 1978, matriculei-me no curso de Magistério. Chorei, porque naquela época, não entendia que era, na concepção de minha mãe, a única oportunidade para eu “formar”. Lembro-me de meu choro, pois por meio de minhas lágrimas podia arrancar de dentro de mim toda frustração e sentimento de fracasso.

Aconteceu que, do dia em que me formei professora primária, era assim a denominação, até os dias de hoje, nunca havia parado para lembrar esse momento de desencanto e primeira ruptura com a sociedade que me abraçara. Hoje, concebo que esse abraço não existiu, ao contrário, eu era mais uma no exército de reservas, pontuado por aqueles que compreendem ser as relações do Capitalismo um tanto quanto desigual. Contudo, posso dizer que me realizo em minha profissão. De lá para cá muitas pedras rolaram, muitos caminhos foram percorridos e muitas oportunidades foram-me dadas em razão da seriedade com que exerço minha profissão.

Ao retomar minha trajetória profissional, ser diretora foi um aprendizado significativo para mim, uma experiência ímpar. Na verdade, aprendi mais do que ensinei. Recebi mais do que doei. Enfrentávamos todas as adversidades, como a discriminação de meu superior por eu não coadunar com suas concepções políticas. Por eu acreditar que poderíamos romper com o que estava estabelecido, ou seja, com uma política educacional que fragmentava a profissão de professor em nome do Capital. Por eu conceber que a escola era para o aluno e não para atender aos interesses eleitoreiros e “camuflados” pelos discursos proclamados pelos governantes. Assim, enfrentando um “leão” por vez fui construindo na escola, em continuidade aos preceitos da diretora anterior de que podemos ser o que quisermos. Só não podemos desistir. Procuramos a partir de concepções pedagógicas apropriadas pelos diversos cursos e estudos que fizéramos, por exemplo, de Paulo Freire, juntamente com excelentes professores, formarmos alunos realmente conscientes, críticos e participativos. Bons tempos aqueles!

Nesse período, fiz mais cursos que me habilitaram para o ato de administrar, pois, até então, sabia lecionar. E foi nessa busca incessante de aprender que meus olhares começaram a vislumbrar novos horizontes. Estava cansada de enfrentamentos e de políticas públicas ranqueadoras. Ao relembra-los desses fatos, concebo e reporto-me que:

A questão da identidade se insere no contexto da marcação simbólica, por meio da qual damos sentido às práticas e relações sociais que delimitam os grupos identitários como algo definido e definitivo. Assim, vai se produzindo também a exclusão, a inclusão e as noções de cidadania que permeiam as relações escolares [...] A escola diz com total segurança quem são e como se comportam os meninos e as meninas, os pobres e os ricos e com isto vai naturalizando, instituindo e legitimando as diferenças” (ANDRADE, 2004, p. 7).

Em 2003, prestei concurso para o cargo de supervisor de ensino da rede estadual de São Paulo. Para não assumir um cargo que desconhecia na prática e dando um tempo para meu cansaço de enfrentamentos na direção escolar, afastei-me junto a uma Diretoria de Ensino para exercer a função de supervisor. Nessa diretoria atribuo meu melhor aprendizado em supervisão de ensino. Não foi fácil, o entusiasmo do início profissional transformou-se em indignação, incertezas e questionamentos. Que Educação é esta? Que país é este? O que será deste país? Do povo menos favorecido? Hoje, sei que as feridas provocadas por aquelas pedras pontiagudas do caminho foram positivas, pois me obrigaram a buscar soluções. Aprendi que não basta pesquisar, ler e escrever sobre educação para que se dê Educação. É necessário algo novo, em que as relações interpessoais se estabeleçam em bases humanizadoras. Em bases psicológicas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas, mas principalmente, sob a égide de valores morais e éticos.

No ano seguinte, efetivei-me como supervisora de ensino e, novamente, retornei onde estava substituindo, agora como supervisora efetiva. Foi aí que conheci minha amiga-irmã Deise. Quantos momentos gratificantes, de acertos, de erros, de cumplicidade... Não posso deixar de citar os colegas de trabalho que com suas individualidades contribuíram para eu construir minha identidade profissional, mas, como todo filho pródigo a casa torna, comigo não foi diferente, em 2007, retornei às minhas raízes e, agora como supervisora de ensino, não era sinceramente o que queria, apesar de estar voltando às minhas origens.

Dizem que o homem não pode passar pela Terra sem ter plantado uma árvore, ter um filho e escrito um livro. Acrescento ainda, um homem não pode passar pela Terra e não ter feito uma universidade que preze a pesquisa. A disciplina Formação de Professores no Brasil representou um importante arcabouço teórico-metodológico, que me possibilitou rever paradigmas e me possibilitou (re)fundamentar minha prática de professora e supervisora de ensino na orientação das escolas sob minha supervisão e em minhas salas de aulas, junto aos meus alunos, que serão professores num futuro próximo. A partir dos estudos e trabalhos desenvolvidos sobre a formação de professores no Brasil, as relações de trabalho, as políticas públicas e seus contextos pude fazer a travessia do senso comum a uma postura mais reflexiva e politizada e, de repente me dou conta que já se passaram trinta anos de dedicação à Educação.

Nessa trajetória, tive momentos de tristezas, mas, principalmente, de alegrias, de derrotas e conquistas, de decepções e paixões, mas, sem dúvida, como disse a Deise “de amor à profissão e de esperança no futuro que estamos construindo agora, neste exato momento, neste interminável período de transição histórica e de mudanças paradigmáticas”.



CAPA



SUMÁRIO

577

Enfim, chega-se ao fim... Início de um novo começo...

Dizer que foi prazeroso desvelar minhas vivências seria uma inverdade de minha parte. Ao contrário, sofri demais, foi como a dor de parto. Porém, não posso negar que, ao fazê-lo, pude refletir, reorganizar ideias de modo mais crítico, estabelecer comigo mesma um enfrentamento ao desafio proposto e que o profissional está intimamente atrelado ao pessoal. Aliás, fazem parte de uma totalidade – o eu, um ser inacabado.

Escrever este memorial permitiu repensar minha existência e práxis educativa, sob a perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a história de vida é o espaço onde construímos nossa formação. As mudanças e apropriações de saberes ganham sentido quando se tornam concretos e isso só é possível por meio de nosso próprio percurso educativo. Que toda história tem um fim, mas na vida todo fim é um começo e, desse modo, como ainda estou trilhando, conseqüentemente, estou em formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. DE M.; Cidadania, Cultura e Diferença na Escola Minas Gerais, 2004, in: Material de apoio – Teleduc. Disponível em WWW.gr.unicamp.br/ggpe/gestores. Acesso maio/2006.

FREIRE, Paulo; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C. L. de.; Formação Docente no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 136-167. disponível em <[HTTP:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> acesso: 20 fev. 2013

GARCÍA, C. M. Formação de Professores – Para uma mudança Educativa. Porto, Portugal, Porto Editora, LDA, 1999.

GATTI, B. A.; Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, nº 119, p. 191-204, julho/2003.

NÓVOA, António; Professores: Imagens do Futuro Presente. Educa, Lisboa, 2009.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação...In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. (orgs) Por que escrever é fazer história: revelações, subversões e superações. Campinas. Graf. FE, 2007. p. 11-16.

SILVA, M. A. M.; As andorinhas. Nem lá. Nem cá. Cadernos CERU. Série 2 – nº 9 – 1998.

SIQUELI, D. C.; Memorial de Formação: uma trajetória em construção. (TCC- curso Gestão Educacional) UNICAMP, Campinas, 2007.

O que se encontra quando se encontram os sujeitos da formação: escrita de professoras residentes do programa de residência docente do colégio Pedro II

Luísa Guedes
luisaazevedoguedes@gmail.com
Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação (LEDUC),
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.
Colégio Pedro II (CPII), RJ, Brasil.

Resumo: O programa de Residência Docente do Colégio Pedro II funciona desde 2012 como um programa de pós-graduação, cujos formadores são professores do Ensino Básico. Em linhas gerais, visa oferecer uma formação continuada que complemente a formação inicial do professor em exercício na Escola Básica das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e que contribua na sua atuação cotidiana. Ele surge em meio ao contexto de discussões acerca do professor pesquisador, do professor reflexivo e do professor iniciante. A pesquisa apresenta dados parciais de uma tese de doutorado, ainda em desenvolvimento, cujos objetivos são experimentar um currículo teórico-prático, que esteja de acordo com uma perspectiva dialógica de formação continuada de professores e investigar as possíveis reverberações dessas experiências de formação nos seus discursos profissionais. A formação é aqui concebida como um lugar de enunciação de discursos orais e escritos em suas múltiplas vozes. Do encontro entre os sujeitos da formação – alunos-crianças, alunos-professores e formadores-professores – tecem-se novos caminhos que podem contribuir para que professores encontrem suas formas de dizer sobre seu fazer docente. Este trabalho visou perceber se tal experiência de formação tem possibilitado aos professores estarem mais próximos de sua prática, num sentido autoral, de reflexão e de criação. Como recorte para este trabalho, foram analisados os memoriais circunstanciados de três professoras residentes da primeira turma da área dos Anos Iniciais. A escolha das professoras deveu-se ao fato de serem professoras iniciantes que concluíram a formação. Para o desenvolvimento das análises, apoiada em Bakhtin, busquei relacionar as questões por elas percebidas no seu cotidiano que mobilizaram a procura pelo programa com as reflexões sobre o seu trabalho durante o período de formação. Em seus textos, de maneira geral, elas apontaram deslocamentos vividos por elas e por seus alunos, sem deixar de produzir um olhar crítico sobre o programa.

Palavras-chave: residência docente; formação de professores; professor iniciante; dialogismo; escrita docente.

Introdução

O Colégio Pedro II, da rede federal de ensino, situa-se no Rio de Janeiro. Em 2012 foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, em função dessa nova condição, vem passando por uma série de reformulações. Dentre elas, a criação, em 2012, de um programa de pós-graduação lato sensu denominado Residência Docente. O programa é um projeto criado em parceria com a CAPES e oferece formação a professores da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro.



CAPA



SUMÁRIO

579

O programa concede bolsas aos seus participantes: professores residentes (das Redes Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro), supervisores (com titulação mínima de especialistas) e coordenadores (com titulação mínima de mestres), sendo os dois últimos, professores do colégio, que acumulam essa nova função, situação em que me encontro, atuando como professora dos Anos Iniciais na instituição e coordenadora da área dos Anos Iniciais no programa, desde 2013, quando esta área foi incluída.

Ainda que não seja um programa exclusivo para o professor iniciante, tem como critério para a classificação das vagas, em primeiro lugar, o professor que tenha concluído há menos tempo o curso de licenciatura e, em seguida, o professor com menor idade, o que faz com que estes sejam o público-alvo da formação.

Um conjunto de reflexões que envolvem o contexto de criação desse programa diz respeito à profissionalização do professor, que passa a ser visto como professor reflexivo a partir da teoria de Donald Schön e como professor pesquisador com Lawrence Stenhouse (CONTRERAS, 2012). Faz parte desse contexto também, a preocupação com os primeiros anos de magistério, que muitos professores relatam serem anos difíceis, marcados por incertezas sobre como procederem a respeito de muitos aspectos que a profissão e o cotidiano escolar lhes impõem (VAILLANT, 2009) e quando muitos questionam os saberes aprendidos na sua formação inicial (TARDIF, 2007). Nesse contexto, o modelo da racionalidade técnica como princípio para se pensar a atuação profissional é abandonado e no seu lugar assume-se uma epistemologia da prática na medida em que são considerados aspectos da prática que se relacionam com o imprevisto, a incerteza e os dilemas as situações de conflito que mobilizam habilidades como a deliberação, a reflexão e a consciência (CONTRERAS, 2012).

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II surge em meio a esse contexto de reflexões sobre a formação de professores, especificamente sobre a questão da iniciação do professor na profissão e a ações que colocam em prática projetos advindos de reflexões dessa natureza.

Uma tendência no campo da formação de professores que surge, no Brasil, no final da primeira década dos anos 2000, tal como nos apontam Papi & Martins (2010), é a de estudos sobre o tema do professor iniciante e seus modos de socialização nesses primeiros anos de profissionalização. Essas mesmas autoras, ao reconhecerem essa tendência, apontam “a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional”. O Programa de Residência docente do Colégio Pedro II surge em 2012, quando essa tendência começa a ganhar maior expressão e quando ações voltadas para a formação continuada de professores, centradas nesse período da vida do professor, aparecem, ganhando olhares da mídia e da comunidade profissional.

Este trabalho contém dados parciais de uma tese de doutorado em desenvolvimento, cujos objetivos são experimentar um currículo teórico-prático, que esteja de acordo com uma perspectiva dialógica de formação continuada de professores e investigar as possíveis reverberações dessas experiências de formação nos seus discursos profissionais.

Partindo da questão “tal experiência de formação tem possibilitado aos professores estarem mais próximos de sua prática, num sentido autoral, de reflexão e de criação, contribuindo para que professores encontrem suas formas de dizer sobre seu fazer docente? ”, voltei meu olhar para os dados da pesquisa. Como recorte para este trabalho, foram analisados os memoriais circunstanciados de três professoras residentes da primeira turma da área dos Anos Iniciais. A escolha das professoras deveu-se ao fato de serem professoras iniciantes que concluíram a formação.

1- Os memoriais

Os memoriais circunstanciados têm por objetivo que os professores residentes narrem e avaliem seu percurso de formação no programa, e também na sua história até a chegada nesses espaços, além de ser um instrumento de avaliação do programa. Para a escrita dos memoriais há um modelo oferecido a todos do programa. Esse modelo tem por objetivo que os professores residentes realizem uma reflexão e uma autoavaliação. A seguir, apresento os objetivos e orientações gerais desse modelo, disponível na página do programa

ORIENTAÇÕES PARA O MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO – PRD-2013

Em linhas gerais, o gênero memorial pode ser utilizado academicamente para uma reflexão sobre o percurso construtivo de algum processo de ensino-aprendizagem de forma que, ao descrever esse percurso, o autor faça uma auto avaliação de seu desempenho no processo. No caso do Memorial Circunstanciado previsto no PRD, o trabalho deverá:

1. ser escrito em Arial 12, com espaçamento 1,5, com margens (superior = 3, esquerda = 3, direita= 2, inferior=2);
2. ser escrito em primeira pessoa;
3. conter de 15 a 25 páginas, sem contar os anexos;
4. conter a folha de rosto conforme modelo apresentado na página seguinte;
5. conter uma breve apresentação do Residente no que diz respeito a sua formação profissional e a sua experiência;
6. tecer considerações sobre as três áreas do PRD (Formação Continuada, Setores Administrativos Pedagógicos e Atividades de Docência), levando em conta o desempenho do Residente e destacando o impacto das atividades do Programa na sua atuação docente;
7. conter uma breve descrição do percurso de elaboração do Produto Acadêmico Final;
8. conter, nos anexos, a documentação comprobatória das atividades registradas (xerox dos certificados de participação em congressos, fotos e ou material de aplicação na escola de origem etc.);
9. ser entregue na PROPPG no dia da defesa do PAF em versão encadernada e com o conceito já atribuído pelo supervisor e coordenador.

Para a área dos anos iniciais foram acrescentadas perguntas que possibilitassem uma reflexão através da narrativa de suas trajetórias de formação. Como cada coordenador de área tem relativa autonomia para encaminhar propostas para sua área, foi possível que o memorial circunstanciado da área dos Anos Iniciais tivesse características próprias, de forma que se aproximasse de um memorial de formação (Prado, 2005).

A escrita do memorial. Como escrevo? O que escrevo?

A escrita do memorial de formação, num primeiro momento, será uma narrativa reflexiva. Você irá narrar suas memórias e refletir sobre elas ao mesmo tempo. É uma escrita mais livre, não acadêmica. Um diálogo de você com você mesma, com as leituras que você percebe dialogar com as suas reflexões e com os leitores para quem vocês irão narrar suas histórias e pensamentos.

Através do seu memorial, reflita sobre suas memórias educacionais tanto como professora,



CAPA



SUMÁRIO

581

como aluna se formando professora e aluna criança, na escola. Que lembranças você resgata do seu tempo de escola, nas diferentes etapas (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio) E depois, como aluna do curso de formação inicial? Curso Normal? Graduação? Por que escolheu essa profissão? Que lembranças você guarda das suas experiências como professora? Narre esses momentos buscando refletir sobre os motivos que fazem você se lembrar deles. Como essas lembranças boas ou ruins se ligam à professora que você é hoje? No que a sua história de vida se relaciona com o seu modo de ser na profissão? Como você chegou até aqui no PRD? O que te mobilizou? O que o PRD proporcionou para a sua formação, para a professora que você é hoje? Quais experiências com o programa mobilizaram você e as suas práticas atuais? Quais inquietações te provocaram? Como você percebe a sua trajetória de formação no PRD? E o que fica, terminado o programa? Como a sua história continua a partir daqui? ...

É importante que inclua uma reflexão sobre seu Diário reflexivo. Você pode colar trechos deles à medida que eles dialoguem com a sua narrativa. Como a escrita do diário contribuiu para a sua experiência durante a formação? Para o acompanhamento e avaliação do seu processo? Anexe também as fotos que contam essa história.

Num segundo momento, você deve fazer uma avaliação mais formal e sucinta do PRD, destacando: pontos positivos e negativos na sua experiência, as sugestões de melhoria para o programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas para a sua futura prática profissional. (ver orientações gerais)

Ao final, você deve anexar fotos, materiais utilizados e outros documentos comprobatórios da sua trajetória, como certificados de congressos.

Algumas características desse gênero textual são apresentadas por Prado (2005): trata-se de um registro de uma lembrança refletida; nele predomina o tipo textual narrativo, comportando também o argumentativo e o descritivo; seu estilo pode ter um tratamento mais literário ou mais reflexivo; o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem; seu conteúdo é a formação do autor e, ainda, as experiências de vida que se relacionam com ela.

Prado (2005) ressalta, que junto ao reconhecimento dos profissionais da educação como protagonistas das mudanças almeçadas no magistério, tem havido uma valorização da escrita desses educadores como ferramenta para a formação. Para o autor, a escrita, além de provocar um ganho individual, provoca também um ganho político na medida em que são compartilhadas as experiências daqueles que fazem a educação do país. E acrescenta: “ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos”.

Para o autor, o memorial de formação é registro de vivências, experiências, memórias e reflexões individuais que se tornam públicas a outros profissionais. E ainda, falando da memória, acredita que “não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária - está evidentemente vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva”.

Talvez seja possível estabelecer uma articulação entre essa discussão a respeito do memorial com as preocupações de Walter Benjamin sobre o tema da experiência. Da mesma forma, a partilha da experiência de

vida e de trabalho dos professores não contribuiria para exercer um contraponto ao “declínio da narrativa”, tal como visto por Benjamin?

A discussão de Walter Benjamin (2008) a respeito do desaparecimento da experiência é um aspecto central de sua reflexão mais ampla acerca da modernidade. O autor adota uma postura ostensivamente crítica a várias características do mundo moderno, com destaque para o predomínio crescente de uma racionalidade técnica sobre diversos aspectos da vida. A centralidade da técnica, em oposição à identidade e à tradição, contribuiria para esvaziar a vida de sentido, acarretando um distanciamento entre as pessoas e suas próprias trajetórias. Essa leitura pode ser considerada como um dos mais importantes exemplos de uma tradição de crítica à modernidade que remonta ao século XIX e é marcada por um viés fortemente romântico: a afirmação da singularidade dos indivíduos (e, no caso de Benjamin, das comunidades), em oposição às atitudes crescentemente predominantes no mundo ocidental que baseiam sua visão de mundo na ideia de “indivíduos intercambiáveis” ou, em última instância, em uma concepção abstrata do indivíduo.

Benjamin (2008), no entanto, ao discutir a experiência no mundo moderno, afirma que o capitalismo traz sua progressiva extinção. Para o autor, a extinção progressiva da experiência, não mais privada, mas de toda a humanidade, traz o que ele chama de uma nova barbárie, privando o homem de estar integrado numa tradição, na história. Esse empobrecimento da experiência humana, por sua vez, traz consigo o desaparecimento da arte de narrar, entendendo narrativa como aquilo que se relaciona com a vida experimentada no social. Para o autor, o processo através do qual as experiências deixam de ser comunicáveis na civilização moderna contribui para a extinção da sabedoria. Como consequência das experiências deixarem de ser comunicáveis, somos impossibilitados de darmos conselhos a nós mesmos e aos outros. Para o autor, aconselhar é sugerir continuidade à história narrada pelo outro. A isso chama de sabedoria. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”

Se a palavra experiência pode soar como algo relativo a uma prática, uma ação, para Larrosa (2002), ela tem o sentido de acontecimento. Segundo o autor, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). Para o autor, muitas coisas acontecem, mas o que nos passa, a experiência, é rara. E, ainda nos diz que experiência “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p.25). Desta maneira, podemos entender que a experiência nos acontece justo na relação com alguma coisa ou alguém, quando nos entregamos a esse outro e o provamos.

O sujeito da experiência seria aquele que se expõe, que é vulnerável aos acontecimentos, não aquele que se define por sua atividade, mas ao que chama de passividade (que não diz respeito à oposição entre atividade e passividade). Larrosa (2002) fala de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção e que é como uma receptividade, uma disponibilidade, uma abertura.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegamos



as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p.24).

O sujeito da experiência não é o mesmo da informação. Para Larrosa (2002), o excesso de informação vem contribuindo para empobrecimento da experiência. Ele ainda afirma que nós, como sujeitos da informação, sabemos muitas coisas, somos bem informados, temos opiniões sobre as coisas, mas o que nos acontece é que nada nos passa, nos acontece, nos toca.

Larrosa (p.22), ao discutir o que chama de saber da experiência, o distingue do saber das coisas. Este último diz respeito ao que se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. Para o autor, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” A crescente importância dada à informação em detrimento daquela dada à partilha de experiências vem impossibilitando a narrativa. Conhecer a experiência do outro não nos informa e, por isso, nosso tempo deve ser destinado a atividades que tenham alguma utilidade. Aliada à construção da necessidade de buscar informação, temos a questão do tempo acelerado da modernidade, que faz com que depositemos no efêmero os nossos desejos. Informamo-nos sobre cada vez mais coisas. Os professores, por exemplo, buscam saber mais e mais em cursos de capacitação e, enquanto isso, pouco nos acontece, pouco nos passa. Já não há tempo para o encontro, para a experiência, que vai tornando-se rara.

Essa ideia da experiência, do encontro, de que Benjamin e Larrosa falam, tenho perseguido em minha prática como formadora no PRD, experimentando um currículo de formação de professores que esteja de acordo uma perspectiva dialógica implicada na teoria da linguagem de Bakhtin, que apresenta as ideias de alteridade, de diálogo, de encontro e de acontecimento.

Considerar essa perspectiva implica olhar para as múltiplas vozes que tecem o plano da enunciação. Vozes de sujeitos que se encontram e que se distanciam, que concordam, que discordam, que refletem e que refratam, completando o discurso do outro. Implica também considerar que formar não é o mesmo que informar, distanciando-se do que Freire (1979) denominou de educação bancária, o que nos leva a dois tipos de preocupação. A primeira diz respeito à concepção sobre esse professor em formação, que não pode ser encarado como um sujeito passivo, objeto de recepção de informações. A segunda preocupação diz respeito a construir uma experiência de formação em que os professores, como alunos, construam seus processos de aprendizagem a partir de interações dialógicas e que possa servir de referência - não de modelo- para suas experiências como professores.

Partir da ideia de que somos seres inacabados e que precisamos do olhar do outro para dizer de nós algo que só é possível dizer desse outro lugar e que, portanto nos completa, nos faz considerar que a formação humana acontece nesse movimento em que se encontram e interagem os sujeitos (Bakhtin, não podemos determinar a priori todos os caminhos que serão percorridos no processo, po n, 2011). Por consequência, implica também considerar que para que esse movimento ocorra os caminhos são muitos quantas são as vozes que tecem o enunciado. Se somos seres inacabados, podemos considerar ainda, que a formação segue um continuum, que continuamos nos constituindo como sujeitos pessoais e profissionais, que precisamos de encontros com o outro para sabermos mais sobre quem somos.

2- O que se encontra quando se encontram os sujeitos da formação?

Primeiramente, é importante apresentar o que entendemos como sujeitos da formação. Com base nas reflexões de Bakhtin (2011), sustentamos uma concepção que compreende que, no espaço onde ocorre a formação, se dá o encontro com outros que não estão presentes concretamente, mas que estão presentes no discurso.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p.275).

Na medida em que consideramos a tessitura dos enunciados acontecidos nos espaços de formação e que cada um deles não é nem o primeiro nem o último na corrente da linguagem, mas sim produto e produtor de outros enunciados, entendemos que nos processos de formação estão envolvidos outros sujeitos que não somente os professores residentes, alunos do programa. O professor é professor porque tem o seu aluno em mente. Ele o constitui e é constituído por ele. Então, nessa perspectiva, são sujeitos da formação os alunos do programa, esses que são os sujeitos da pesquisa, mas também são os alunos desse professor residente e os formadores do programa.

Assim, acreditamos que do encontro entre os sujeitos da formação – alunos-crianças, alunos-professores e formadores-professores – tecem-se novos caminhos que podem contribuir para que professores encontrem suas formas de dizer sobre seu fazer docente.

Este trabalho teve por objetivo analisar os memórias circunstanciados de três professores que cursaram o PRD em 2013. Mariana formou-se em 2009 em Pedagogia e no início do programa tinha três anos de magistério. Raquel, formou-se em 2012 em Pedagogia e iniciou o programa com um ano incompleto de magistério. Julia formou-se em 2009 em Pedagogia, tinha um ano e meio de magistério na Educação Básica, com experiência anterior em magistério no curso superior, tendo concluído o mestrado em educação em 2011¹.

2.1 As primeiras experiências

Encontramos nos seus textos trechos em que nos narram suas primeiras experiências como professoras da Educação Básica. A entrada no ambiente de trabalho pode vir acompanhada do que Tardif (2007) e Huberman (1995) chamam de choque quando o professor se depara com a realidade da sala de aula nos anos iniciais do trabalho docente e os saberes adquiridos na formação inicial parecem estar distantes daqueles da prática.

1 - Seus nomes, no trabalho, são nomes fictícios escolhidos por ela.

“Na escola do município tive o maior impacto como profissional. Me senti desafiada mediante as tantas dificuldades encontradas, principalmente quanto à estrutura educacional e ao público que frequenta a escola. Meu desejo em acrescentar à qualidade do ensino daquela instituição aflorou com o passar do ano letivo. Um entrave percebido era o de que as tantas teorias estudadas por mim não eram suficientes para alcançar esse objetivo. Precisava de um estudo mais direcional, mas não sabia onde buscar, até o surgimento do Programa de Residência Docente oferecido pelo Colégio Pedro II.” (Mariana, grifo nosso)

“Concluí a graduação e no mesmo mês em que coleí grau fui convocada para tomar posse como professora regente II no Rio. Tive medo, minto, fiquei em pânico. Quando entrei em sala havia 30 crianças que eu não sabia nem os nomes, em uma sala de aula sem luz, sem mobiliário para todos, sem material, sem informação, sem instrução, sem orientação, numa escola de período integral sem água, sem sala de leitura, sem livros. Não teve uma disciplina na faculdade que me ajudasse naquele momento.” (Raquel, grifo nosso)

“No segundo semestre de 2012 fui convocada a assumir uma matrícula como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em regime de 40h, no Município do Rio de Janeiro. Atuando, inicialmente como professora da Educação Infantil, tive experiências bastante significativas nesta imersão que me levaram a redigir um diário de bordo para as minhas duas primeiras semanas na escola e realizar reflexões sobre as experiências vivenciadas para lidar com os desafios da profissão em uma realidade até então desconhecida. O escrito, bastante intenso e denso para compor este memorial, revela a fase inicial da docência, o “choque da realidade” de que nos fala Maurice Tardif em algumas de suas publicações.” (Julia, grifo nosso)

Os primeiros anos da profissão são marcados por incertezas sobre como procederem a respeito da gestão da disciplina na sala de aula, da promoção da motivação dos estudantes, da organização do trabalho, da falta de material, dos problemas pessoais dos estudantes e da relação com as famílias. Segundo Vaillant (2009), são questões com as quais professores mais experientes também se deparam. No entanto, os professores iniciantes têm menos ferramentas e referências para lidarem com essas situações e, em geral, aprendem o que fazer por ensaio e erro, o que tornaria esse um período de intensivas tensões e aprendizagens.

2.2 Relações entre teoria e prática e o PRD

Algumas das questões apresentadas pelas professoras residentes suscitadas a partir das suas primeiras experiências como professoras parecem se relacionar com a escolha pela Residência Docente do Colégio Pedro II: as dificuldades enfrentadas ao chegarem nas escolas, a sensação de que a universidade não havia oferecido subsídios suficientes para lidarem com a realidade das escolas e a necessidade de um conhecimento sobre como fazer. A relação dicotômica entre teoria e prática parece ser uma das questões mais evidentes que as motivou a procurar o programa e que, mais adiante, veremos que serviu de parâmetro para avaliar a experiência no PRD.

O tema da separação entre a reflexão teórica empreendida na academia e os saberes dos professores, adqui-

ridos e construídos ao longo de sua experiência profissional, pode nos levar, entre outras possibilidades, a dois tipos de preocupação. A primeira diz respeito à qualidade da teoria e da prática que se efetivam num quadro de separação entre as duas dimensões. Essa é uma discussão que remete às formulações acerca da necessidade de unidade entre teoria e prática, tal como pensada por autores da tradição marxista, especialmente Antonio Gramsci, com base no conceito de práxis (ver Konder, 2003, P. 166). A prática pura e simples, sem reflexão teórico-crítica, tenderia a ser absorvida pelas lógicas e costumes socialmente dominantes. Por outro lado, a teoria não tem sentido, nessa tradição de pensamento, se pensada como mera reflexão abstrata. A condição da eficácia da teoria é que ela seja produzida em cotejo permanente com a prática, a partir da própria prática e, em última instância, por aqueles que estão diretamente envolvidos com essa mesma prática. [...] A segunda preocupação, que se relaciona com a primeira, mas que introduz um tema novo, diz respeito especificamente à valorização dos saberes adquiridos pelos professores em sua prática cotidiana como legítimos, em termos de reflexão teórica.

Podemos perceber que Mariana busca uma formação que lhe ofereça uma articulação entre teoria e prática. Ela fala de uma busca por um “trabalho consciente” que seria alcançado através de conhecimentos e estratégias que ela aprenderia a articular. Traduz a contribuição oferecida pelo programa na tomada de um “posicionamento reflexivo frente aos alunos” e na articulação entre teoria e prática. Mariana também coloca seus alunos em cena para falar do que aprendeu com a formação.

“Minha principal questão ao integrar o PRD foi a de como me apropriaria de conhecimentos que me levassem a articular estratégias para desenvolver um trabalho consciente com o objetivo de conduzir meus alunos a um aprendizado de qualidade.” (Mariana, grifo nosso)

“Aliar teoria à prática foi o grande desafio encontrado por mim como estudante de pedagogia e professora. A principal contribuição do PRD para me ajudar a vencer esse desafio foi me mostrar que devo ter sempre um posicionamento reflexivo frente aos meus alunos, sendo possível desenvolver boas estratégias pedagógicas, pautadas em teorias a partir dos conhecimentos e interesses de meus alunos.” (Mariana)

Raquel fala da necessidade de “continuar a buscar mais e melhores conhecimentos” e que o programa seria uma porta que ela pudesse continuar seus estudos. Ainda que ela fale em aperfeiçoar sua prática, nos parece que os novos conhecimentos contribuiriam para esse aperfeiçoamento. Ao final do processo, ela parece ter encontrado a teoria e a prática que ela procurava quando escolheu participar do programa.

Retomei minhas leituras acadêmicas e comecei a buscar caminhos para formação continuada, pois em prática percebi a necessidade de buscar mais e melhores conhecimentos, a fim de ofertar melhor qualidade daquilo a que me propunha em sala de aula. Foi então que me deparei com um termo intrigante na página do Colégio Pedro II [...] O termo era “residência docente”. Fiquei encucada e busquei mais informações, e, mesmo sem compreender ao certo do que se tratava, percebi que era uma porta para eu continuar estudando e que, por fim, iria aperfeiçoar a minha prática. (Raquel, grifo nosso)



CAPA



SUMÁRIO

587

“Minha participação no PRD foi de grande relevância. Estou envolvida no processo de aprendizagem e nos processos de (re) significações da prática. Estou disposta a continuar buscando informações que se tornem conhecimentos, e que por sua vez me levem a uma prática com excelência. A minha vida acadêmica não para por aqui.” (Raquel)

Julia já havia feito mestrado, já havia dado aulas no Ensino Superior, o que nos faz supor ao ler o seu texto, que a procura pelo programa se deu por uma demanda de melhorar sua prática através do contato com professores mais experientes e obter “ideias para a atividade de docência”. Julia diz ter encontrado o que parece ter sido aquilo a motivou a buscar o PRD: um domínio maior da prática e também uma maior segurança no trabalho como professora da Educação Básica, algo que ela já vivia como professora do Ensino Superior.

“De fato, ver alunos dependendo de mim, a professora da turma, para criarem o gosto pelo aprender me fizeram buscar investimentos em formações com ênfases práticas, e de curta duração, para que eu pudesse dar conta do cotidiano escolar. Assim, tendo realizado a extensão em 2012 e sabendo que seria responsável por uma turma de 2º ano do ensino fundamental, fase de consolidação da alfabetização, busquei o PRD do Pedro II, no ano de 2013, como fonte de aportes para a prática docente neste ano de escolaridade. Como afirmo anteriormente, as dificuldades e os desafios que caracterizam a realidade da escola municipal na qual ingressei, em 2012, me conduziram a buscar o PRD para, através da interação com o trabalho de professores mais experientes, obter contribuições para melhorar minha prática pedagógica adequando-a ao contexto. [...] Entrei no PRD buscando ideias para a atividade de docência no ciclo de alfabetização, já que atuo em minha escola em turma do 2º ano do ensino fundamental e ingressei no município sem nenhuma experiência de docência na educação básica.” (Julia, grifo nosso)

“Vejo que houve um crescimento de minha parte no que se refere à prática de sala de aula e admito que tornei minhas escolhas mais conscientes do que nos primeiros momentos em que estava na sala de aula do ensino fundamental. Considero que, após o PRD do Pedro II, consigo exercer a minha criticidade e autonomia com o mesmo afinco que faço valer quando estou lecionando em minhas classes do Ensino Superior.” (Julia)

2.3 Encontros possíveis

Um aspecto interessante que diz respeito à formação docente é trazido por Mariana quando relaciona no seu discurso a sua experiência como aluna no PRD com a sua experiência de docência com os alunos. Ela fala sobre a sua relação com a escrita e a percepção de uma dificuldade com a autoria dos seus textos vivida através de uma experiência na formação. Essa experiência que lhe provou uma reflexão sobre a sua história lhe fez pensar sobre o seu trabalho com os alunos, provocando uma ação e um investimento no trabalho com eles. Aí se encontram a formadora, a Mariana com sua história de vida e seus alunos, num processo de reflexão sobre o seu trabalho como professora.

“No primeiro relato escrito pedido para a oficina, escrevi em meu caderno minhas percepções, mas demorei a entregar o meu texto final e mandei-o sem assinatura, mas, para mim, a assinatura era totalmente dispensável. A resposta da Luisa foi exatamente sobre assinatura, de que eu deveria me assumir como autora. Esse fato realmente mexeu muito comigo, me remetendo a essa insegurança de escrever, o que me fez refletir cuidadosamente sobre tal fato e, talvez, a partir dessas reflexões, encontrar sua origem.

Pensando em tudo isso, despertei para o que estava fazendo com meus alunos. Para o trabalho final, pensado logo no início do PRD, parti para o desenvolvimento do trabalho de... escrita! Inconscientemente, cismeiei que gostaria de trabalhar com a escrita e todo meu investimento na alfabetização inicial deles foi focado na construção da escrita.” (Mariana)

O conceito de homologia de processos que tem sido desenvolvido a partir do conceito de hall off mirrors de Schön (Alarcão, 1996), busca tratar das formas de construir os modos de fazer da profissão docente. Advém da percepção de que o professor que vive por muitos anos no ambiente escolar, que é seu ambiente de trabalho, constrói formas de ser professor a partir das experiências que viveu como aluno da educação básica. Supõe-se que as experiências como alunos da formação também os constitui como professores, no sentido de desenvolver práticas que se aproximam, seja dos modelos aprendidos, seja das experiências significativas vividas por eles. Esta última forma de pensar sobre os efeitos de uma formação de professores se aproxima do conceito de experiência de Benjamin e desenvolvido por autores como Larrosa (2002) e Kramer (1999).

Benjamin, entendendo o conceito de experiência como aquilo que é vivido, pensado e narrado, o distingue do conceito de vivência, que, segundo Kramer (1999), seria uma reação a choques, uma ação que se esgota no momento da sua realização e, por isso, finita. “Na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência”.

Mariana narra sua experiência e ao narrar, relaciona passado, presente e futuro buscando origens e nexos com as escolhas que faz como professora.

Quando Raquel fala das suas experiências com o PRD, dos encontros com professoras mais experientes, parece valorizar modelos aprendidos no colégio. As palavras foram grifadas por nos chamar atenção. Os verbos utilizados por Raquel parecem indicar uma relação mais direta entre o seu aprendizado na formação e a sua prática na escola, se compararmos à fala da Mariana.

Ver o lidar da professora com seus alunos, suas sistematizações, sua organização, me ajudaram a ter uma compreensão de como eu deveria me portar na escola origem, pois achava que, de posse do cargo, alguém iria me ensinar alguma coisa, mas não, fiquei “à deriva”. Então, tudo o que pude captar das observações (murais, atividades, procedimentos...) levei comigo para a escola de origem e lá depusitei na sala, nos alunos e até partilhei com outros (as) professores (as), que também eram novos e tinham tanta experiência quanto eu. (Raquel, grifo nosso)

Nos cabe perguntar, ainda que essa seja apenas uma parte das experiências vividas por Raquel e que, num encontro posterior, ela pudesse narrar outras experiências em que pôde elaborar um novo conhecimento a partir das experiências vividas no colégio, em que medida a formação no PRD tem contribuído para a produção de novos conhecimentos pelos professores residentes? Para a construção de práticas reconhecidas por elas como autorais? Essa é uma questão que nos parece importante de ser investigada em trabalhos posteriores.

No entanto, ainda que a experiência vivida no PRD, naquele momento da vida de Raquel, tivesse tido poucas contribuições para que ela se aproximasse de sua prática de uma forma mais autoral, ao contar sobre o encontro com “outros (as) professores (as)” para partilhar o que ela “captou das observações”, nos traz uma nova questão: ao contarmos para o outro a nossa experiência, elaboramos conhecimentos? Há possibilidades de que ao contarmos da prática do outro, também estejamos falando de nós, nos aproximando da nossa prática?

Julia parece ter encontrado nas experiências com outras professoras os “aportes para a prática docente” que procurava na formação. O movimento de construir atividades com a ajuda dessas professoras aponta para uma continuidade das experiências vividas na formação e possivelmente para a construção de novas formas de fazer.

As professoras do 2º ano foram muito participativas no meu processo de desenvolvimento profissional durante o PRD. Elas me ajudaram a construir atividades, juntando textos com matemática e propondo desafios que ajudam aos alunos a construírem conceitos diversos através de atividades lúdicas. (Julia)

Considerações finais: o que ainda pode ser encontrado

A dicotomia entre teoria e prática, que parece não ter sido superada, nos coloca frente a uma importante reflexão: como promover políticas e práticas de formação de professores que objetivem a reflexão, tanto no que diz respeito a um conhecimento teórico (acadêmico ou científico), quanto a um conhecimento prático e a valorização da escola como lócus de produção de saberes das duas naturezas?

Nos perguntamos se reconhecer seus saberes, suas escolhas metodológicas associando-as a concepções teóricas e visões de mundo, construídas na história pessoal e profissional contribui para o professor tornar-se (ou perceber-se) autor do seu próprio trabalho?

Destacamos a importância de que os espaços de formação inicial e continuada (incluindo as escolas) precisam promover reflexões coletivas sobre o trabalho docente, a publicização dos saberes produzidos na escola e, ainda, um diálogo entre teoria e prática, sem correremos o risco de cair no equívoco inverso de supervalorizar a prática em detrimento do saber acadêmico, como forma de vencer a problemática histórica da desvalorização do saber docente.

Sabemos que ações institucionais que objetivam criar condições para o professor refletir sobre a sua prática não são garantia ou saída para os problemas educacionais, uma vez que existe um contexto social no qual as práticas estão inseridas. No entanto, podemos supor que práticas reflexivas coletivas, em contextos de formação inicial e continuada de professores, têm o potencial de contribuir para o nosso desenvolvimento profissional e para mudanças importantes em contextos específicos, como por exemplo, a ampliação da nossa atuação política, uma vez que desconstruamos uma identidade de sujeitos passivos a quem os especialistas transmitem seu conhecimento, percebendo-nos como produtores de saberes, reconhecendo as nossas vozes e fazendo-as serem reconhecidas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da faculdade de Educação de São Paulo, v.22, n.2, p.11-42, jul./dez. 1996
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. [6. ed.] São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, vol 1: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense: 2008.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. [2.ed.]São Paulo: Cortez, 2012
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. [7.ed.] Rio de Janeiro: Paz e terra. 1979.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- KONDER, Leandro. Benjamin e o marxismo. Alea: estudos neolatinos, volume 5, número 2, julho/dezembro 2003, p. 165-174.
- KRAMER, Sonia. Leitura e Escrita Como Experiência: notas sobre seu papel na formação. In: Edwiges Zaccur (or.), A Magia da Linguagem. Rio de Janeiro: DP&A e Sepe, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002 p. 20-28.
- PAPI, S; MARTINS, P. As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.39-56 | dez. 2010
- PIMENTA, S. G. & Ghedin, E. (orgs) Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. (orgs.) Porque escrever é fazer história. Campinas: Abaporu, 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VAILLANT, D. Políticas de Insercion a la docência em America Latina: la deuda pendiente. Revista de Curriculum y formacion del profesorado. Vol. 13, no 1, pp. 28-41. 2009



CAPA



SUMÁRIO

591

Um curso em formação: corpo, arte e natureza

Adrienne Ogêda Guedes
adrienne.ogeda@gmail.com
UNIRIO

Nuelna Vieira
nuelnavieira@gmail.com
UNIRIO/Casa Monte Alegre

Greice Duarte Brito Silva
greicedbrito@hotmail.com
UNIRIO/SME

Michelle Dantas Ferreira
michaduda@yahoo.com.br
UNIRIO/SME

Resumo: O texto apresenta a formação do Curso de Extensão em Educação Infantil: Corpo, Arte e Natureza – seus caminhos e percursos – firmados a partir do convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) nos anos 2013 e 2014 e se propõe a pensar a formação sob o viés da estética, dos sentidos e das sensibilidades corporais. Nas experiências do curso, suas propostas de organização e funcionamento são alinhavadas às reflexões acerca da formação continuada dos professores de Educação Infantil, potentes e criadores de experiências ricas e diversas com as crianças. Alguns diferenciais como as propostas de registro e documentação também costumam-se às reflexões acerca da autoria e criação desse docente, considerado sujeito da formação e autor de sua prática. Por isso, ao longo do curso, as propostas de registro e as vivências vão se fundindo à experimentação, bases teóricas e reflexões acerca de como se dá o processo de aquisição de conhecimento desse profissional. Busca-se um outro tipo de formação, com um novo olhar e sentido para os fazeres diários, onde os repertórios, diálogos, questionamentos e aparatos desse profissional que trabalha com a infância sejam enriquecidos e ampliados, uma vez que lidam com seres com um grande potencial imaginativo, criativo e transformador.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professores; vivências; corpo

Para iniciar a conversa

Atuamos na formação de educadores há muitos anos e o desafio que nos move é encontrar meios de ampliar, nos que convivemos diariamente no ambiente escolar – educadores e crianças – a escuta, o olhar, as possibilidades de cada um e do grupo. Propusemos-nos a esse desafio; pois entendemos aprendizagem como um ato de transformação, de trocas, no qual agregamos valores e alteramos nossa forma de ser e pensar.

Um caminho que reconhecemos como favorável a essa ideia de aprendizagem é uma formação do educador sensível às formas de ser da criança de zero a seis anos de idade. Assim, buscamos um olhar para as linguagens mais presentes na Educação Infantil e encontramos no corpo, com suas possibilidades de expressão e relação, um lugar para qualificarmos as práticas cotidianas entre educadores e crianças.



CAPA



SUMÁRIO

Sabemos que nas interações escolares o corpo é um canal de contato, entre o individual e o grupo, o outro, o espaço, os materiais, enfim, as relações que estabelecemos nas nossas práticas diárias. Nesse percurso de formação temos como desafio: aprimorar o corpo do educador, tornando-o mais sensível à escuta, ao olhar, ao tato, ao movimento, enfim, a própria estrutura corporal que nos habilita a estar nas relações, no mundo, estabelecendo contatos com diversas pessoas, saberes e modos de ser; conhecer técnicas corporais que possibilitem maior autoconhecimento; compreender as conexões entre consciência de si (consciência corporal) e aprendizagem, desenvolvimento e relacionamento; aguçar nos educadores a vontade de perceber-se, reconhecendo em suas práticas cotidianas as marcas e os valores que os guiam.

Convidamos os educadores a se aproximarem de um corpo sensível. Uma tentativa de estreitarem sensações, sentimentos e ações. É comum falarmos sobre as crianças, sobre a infância e sobre o educador. Queremos instigar o educador a falar de si, do que sente, quer e pensa. Pois como bem nos provoca Vianna, entendemos que “Nossa história se inscreve em nosso corpo e os movimentos são reflexos de emoções e sentimentos” (VIANNA, 1998, p.11-12. IN RESENDE, 2013). Assim, no processo de formação há uma necessidade de que o educador se sinta implicado e pertencente as suas questões e necessidades. Dessa forma, buscamos uma formação ocupada do que nos torna mais humano, as sensações, percepções e emoções. Buscamos um corpo que conte suas histórias e que esteja disponível para viver tantas outras no dia a dia da escola. É com esses preceitos que criamos o curso de extensão: corpo, arte e natureza na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o MEC.

Uma primeira experiência: desafios de formar pela experiência.

“Uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas as sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas.” João Duarte Jr. (2010, p.31)

Em 2013 oferecemos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro o primeiro Curso de extensão voltado para professores da Educação Infantil do Convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais. O tema do curso, definido após levantamento prévio realizado pelo MEC via plataforma Freire, abrangia a infância e as artes, sendo que cada universidade proponente teve a liberdade de ajustar o curso oferecido de acordo com seus interesses e possibilidades. Assim elaboramos nossa proposta de modo a oferecer experiências no campo das artes visuais, expressão corporal, dança, teatro, cinema e literatura. A ênfase maior foi dada às experiências focalizadas no corpo e no movimento por considerarmos ser essa uma dimensão pouco presente nos espaços formativos de que tínhamos notícias, tanto na formação inicial do professor (Cursos de Pedagogia) quanto nas formações continuadas. Como bem nos coloca Vianna, “O corpo é um meio de expressão, não um meio de atuar automático. O trabalho corporal desenvolve a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a comunicação” (VIANNA, 1998, p.11-12. IN RESENDE 2013).

A possibilidade de expressar, imaginar, criar e comunicar florescem nos primeiros seis anos de vida e se manifestam por meio de gestos, movimentos, falas, expressões variadas. A criança fala com o corpo inteiro, e/ou como nos diz Maturana, “viver é sinônimo de conhecer (...) o ser humano aprende com o corpo inteiro” (MATURANA, 2001, p. 31. IN PENA 2008).



CAPA



SUMÁRIO

593

Portanto, todo o conhecimento pretendido à criança passará pelo seu corpo, desde dores a sabores. E isso requer um educador que escute essas diversas formas de expressão. Assim, entendemos que as habilidades do educador em afetar e ser afetado, assim como seus saberes sobre sua respiração, eixo-corporal, são primordiais, pois revelam um modo de estar com o outro, uma possibilidade de escutar e perceber esse outro.

Convidamos para lecionar no curso de extensão, professores e artistas dos diversos campos abordados. Interessava-nos que os professores cursistas tivessem contato com profissionais que não apenas trabalhavam com formação, mas que também estavam envolvidos com a experiência criativa. Como parte da proposta do curso, incluímos idas aos espetáculos que estavam em cartaz dos professores convidados para as aulas de dança e de teatro. As premissas teórico metodológicas que fundamentaram as estratégias que priorizamos, tais como garantir espaços de vivências em todos os encontros, se assentavam na compreensão de que a formação de professores precisa necessariamente envolver o plano das vivências estéticas. Por estética tomamos o conceito utilizado por Freire, como algo que acontece na realidade, nas relações, na escola, na sala de aula, chegando a dizer que “é impossível educar sem fazer uma experiência estética” (FREIRE, 2003. IN TREZZI, 2011, p. 74). A estética da qual falamos é então, algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando. O estético reside nas vivências e no que fazemos com elas, como bem nos diz Duarte Junior:

Educar os nossos sentidos para que eles nos permitam mais e mais saborear as sutilezas do mundo creio ser o primeiro passo para uma vida feliz e autocentrada. A competição desenfreada (rumo ao nada) nos impede de ter prazer com o fato de estarmos vivos, e esse prazer é, em sua essência, estético (grifo nosso). (DUARTE, 2012).

Tarefa complexa e desafiadora que experimentamos diariamente ao fazer esse curso. A princípio, o que entendemos por aprendizagem, implica um investimento na expressão singular de cada aluno. Assim, cuidamos minuciosamente do que chamamos de pontos de partida, ou seja, promovermos aulas que tenham como estrutura básica uma vivência. A aula como um ponto de partida para que cada integrante do grupo possa, de acordo com a vivência – que é sempre singular e indivisível – produzir sentidos, percepções, pensamentos, vida.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKY, 1935, p. 6,7 in SCHLINDWEIN, Luciane Maria, 2010, p. 35)

O aspecto vivencial é um caminho de propiciarmos a expansão corporal em cada pessoa. É dessa forma que entendemos que a aprendizagem acontece – em uma experiência de corpo inteiro, integrada, produzindo sentidos e conexões.

Outros desafios surgiam nesse processo: como nos aproximar do que cada aluno vivencia? Como saber de suas conexões e saberes entre as vivências e suas referências prévias pessoais? Quais sentidos estavam criando, recriando, afirmando? Enfim, havia um espaço-tempo para vivências e precisávamos cuidar de criarmos outros momentos para escutarmos o vivido, abrir espaço para que os alunos expressassem suas aprendizagens. Um momento coletivo, no qual à medida que partilhamos com o outro, escutamos sentidos diversos dos nossos, percebemos o quanto a vivência, única e indivisível, abre um espectro de possibilidades, direcionando cada um para um lugar específico. Isso aconteceu nos momentos que reservamos para articulação entre o vivido e a prática pedagógica.

Articulando e aproximando da prática do professor!

Pode-se perceber então que tínhamos, desde o primeiro curso em 2013, como questão inquietante nos aproximar do que faz com que as experiências formativas favoreçam as transformações das práticas. Fica claro que não partimos aqui – e nem poderíamos – de uma visão de formação de professores que toma o professor como “reciclável”, olhando para seus saberes como insuficientes e apostando que o que temos a oferecer é necessariamente melhor e mais consistente. O que nos mobiliza é um olhar que envolve o professor e seus saberes, que não concebe uma formação prescritiva cujas palavras são palavras de ordem, diretivas e com tom mandatário. No entanto, também não podemos desconsiderar o compromisso do formador com as conquistas no campo dos direitos da criança e com a garantia de um cotidiano nas creches e pré-escolas que tomem a criança como sujeito de direitos, cidadão, que cria e se relaciona com o mundo de forma ativa, sensível, que precisa ter garantido espaços de brincar, de se relacionar, de se expressar, ser ouvido, etc (explorar as diretrizes não como ordem, mas como fonte de concepções sobre as crianças e suas necessidades para uma vida feliz e plena). Também nos interessa pensar esse professor como sujeito criativo, que tem direitos, que tem um corpo, sensações, desejos, necessidades. Para as quais muitas vezes pouco tempo e espaço garante.

Consideramos que algumas inquietações capturadas nas falas dos professores cursistas nos indicavam necessidades que precisávamos escutar. Não nos eram ditas explicitamente, mas uns e outros trocavam suas impressões e essas nos chegavam, como pistas indiciárias que revelavam expectativas. Interessava-nos escutá-las. Diziam alguns que sentiam falta de mais “dicas sobre o que fazer com as crianças”. Para outros, ser convidado a envolver-se em vivências em que não se percebia claramente a relação com a prática com as crianças, era sentido como algo estranho, pouco compreensível ou mesmo desnecessário.

De certo que escutar essas entrelinhas nos provocava a pensar em estratégias que pudessem tocar nas questões do cotidiano sem, contudo, tomar um caráter de receituário. Não queríamos isso! Também insistíamos – essa confiança alicerçava nossas escolhas – que as experiências estéticas precisam ser vividas inicialmente pelo professor para ele mesmo. Sem fins de transposição para as crianças necessariamente. Ele precisa perceber em si mesmo sua capacidade criativa, brincante, dançante, etc. Mas... Para alguns parecia difícil tomar parte dessa proposta. Para outros, ao contrário, o curso trazia movimento de mudança. Procuravam-nos, estavam afetados. Queriam mais. Uma parte do



CAPA



SUMÁRIO

595

grupo que participou da primeira turma em 2013 nos fez um pedido muito explícito: queremos continuar tendo a oportunidade de vivenciar na universidade isso que estamos vivendo no curso! Queremos aprofundar isso!

Um grupo de fortalecimento: nascimento do FRESTAS (Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentido)

Todo o processo do curso de extensão foi devidamente avaliado pelos alunos, apontando sugestões, críticas e elogios. Nessa análise contínua fica evidente o quanto o curso vem provocando alterações nas professoras que se identificam com essa linguagem, com essa forma de estudar, e assim, narram a importância deste em suas práticas cotidianas. Elas ressaltam o quanto o curso é transformador, pois ao longo do processo desconstruíram alguns saberes cristalizados, muitas práticas consolidadas e buscaram refletir, questionar e agir de acordo com o grupo e o contexto. Essa característica que o curso tem legitimado como marca própria, expõe um modo de estudar, de pensar as relações entre teoria e prática tão necessárias à prática docente. Outras formas de retorno sobre os efeitos do curso na prática docente têm sido a continuidade dos estudos de muitos professores que ao finalizarem o curso, buscaram outros cursos em outras Universidades, mestrados e grupos de pesquisas como FRESTAS.

Após o término do curso, em final de 2013, cerca de dez professoras oriundas dele, solicitaram continuar estudando e pesquisando esse modo de formação apoiado na vivência e na experiência estética. Suas justificativas para sustentarem esse desejo eram os efeitos do curso em suas práticas pedagógicas. Assim, surgiu o grupo de pesquisa formação, no sentido dado por Josso, “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.” (JOSSO, 2004, p. 113). Nossos desejos como grupo envolviam aprofundar estudos sobre o campo da arte e da educação, compreender o conceito de estética e continuar a vivenciar, para nós mesmos, experiências como as vividas no curso. O grupo podia ser visto em diversos espaços culturais da cidade. Cursos no MAR (Museu de Arte do Rio de Janeiro)? Lá estavam algumas representantes do FRESTAS. Cursos na Casa Daros e em outros espaços da Cidade? Lá se encontravam outras delas. Buscavam com esses cursos, conhecer diferentes práticas com as Artes Visuais, interagir com o que acontece nos museus da cidade, conhecer e experimentar diversas formas de pensar e fazer arte e/ou educação. As crianças das escolas se beneficiavam, uma vez que as instituições viraram cenário de múltiplas experiências inspiradas no que as professoras viviam fora dela. Ampliavam seus repertórios e levavam para o cotidiano com as crianças propostas que se alimentavam desse movimento de ampliação. Esse é um dos efeitos que podemos identificar: professores potentes, criativos, desejosos de saber mais e criar, alteram suas práticas.

Para além do curso, este processo de se formar continuamente, deixou em um significativo grupo de professores a vontade de querer mais, não parar, estar só começando.

Este dado nos possibilita pensar, enquanto formadores, o quanto é imprescindível sustentar uma formação docente, na qual, os professores se sintam pensando, pensantes e autores de sua prática. Há um deslocamento, deixam o lugar das lamúrias e queixas e tomam para si o lugar das possibilidades, dúvidas e vontades. Nesse outro lugar, o professor se torna potente e ativo em suas formas de agir e pensar. Logo, o efeito na sala de aula é automático. Um professor ativo com crianças ativas, resultando em experiências ricas e diversas.

Novos percursos: viver, contar, trocar, ARTICULAR.

“Todos os sábados algumas pessoas se dirigiam a Praia Vermelha, na Urca, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Em comum, roupas frescas e leves, por vezes o dia era de sol e muito calor. Enquanto algumas pessoas tinham o desejo de aproveitar paisagens e passear, outras tinham na cabeça ideias e expectativas sobre como seria a formação continuada no curso de extensão: arte, corpo e natureza.”

Greice Duarte.

O percurso experienciado pelo grupo foi registrado de diversas formas. Fotografamos, entrevistamos os participantes, propusemos a feitura de um Álbum da vida – livrão em que eles registravam com diferentes cursos as experiências, reflexões vividas ao longo do curso. Os depoimentos e registros traziam os afetamentos do grupo. Revelavam descobertas. Nesse sentido, utilizamos o conceito trazido por Espinosa, onde “afetividade é a capacidade do homem de afetar e ser afetado (affectus), ao mesmo tempo em que é o resultado corpóreo e mental dessas afecções, ao que ele denomina affectio (afeto)” (ESPINOSA, 1957, p. 46. IN SOARES, 2008). Ou seja, os sujeitos envolvidos no curso participavam de vivências que provocavam sensações que se apresentavam de diversas formas e que tinham diferentes naturezas. O modo como esses corpos respondiam ou não ao que se passava nas propostas conduzia esses afetamentos, como um interruptor que traz luz à escuridão ou o sorriso que pode alegrar um coração. Uma coisa era certa: o curso impactava de forma mobilizadora os professores e alunos envolvidos.

Ainda assim, a pergunta que nos acompanhava era: de que forma essa mobilização, essas experiências que puderam afetar o grupo, traziam alterações nas práticas docentes? De que forma conhecer mais o próprio corpo, por exemplo, favorecia a reflexão do professor com relação ao movimento corporal da criança e seus espaços de liberdade e expressão? De que forma o mergulho, ainda que rápido, na literatura infantil, garantia uma lida com a mesma de forma crítica no cotidiano das escolas?

Na busca por meios de escutar mais e mais essas vozes subjetivas, tão presentes no dia a dia das escolas, reformulamos o curso quando o oferecemos em 2014, com outras duas turmas.

Em 2014 então, o desafio do Curso de Extensão era buscar caminhos que articulassem mais explicitamente os desafios e questões do cotidiano nas escolas, sem abrir mão da vivência estética, coração do curso. Dessa vez incluímos em sua estrutura um espaço-tempo de articulação mais explícito entre o que os cursistas viviam com os professores formadores – novamente, em sua maioria, profissionais das artes, criadores – e as questões do cotidiano com as crianças. Para isso, convidamos duas das alunas-professoras integrantes da turma de 2013. Apostamos que a proximidade entre professoras formadoras e professores cursistas traria uma cumplicidade e certa identificação que favoreceria o reconhecimento do formador como um par. Assim como ele, professor da rede pública, vivendo os desafios de um cotidiano em que limites e possibilidades se faziam presentes. Mas, qual seria o papel desses articuladores? Firmes na convicção de que não aprendemos sem que nos seja garantido espaço de expressão de nossos saberes, de elaboração das experiências vivenciadas, sabíamos também que era preciso problematizar as práticas existentes, sobretudo as no campo das artes. Depoimentos das próprias participantes do curso de 2013 indicavam



CAPA



SUMÁRIO

o quanto a arte na escola ainda possui, mais das vezes, um caráter ornamentatório. São os chamados “trabalhinhos”, muitas vezes todos iguais; as músicas modeladoras de comportamento; gestos repetitivos tomam o lugar de expressões significativas e espontâneas. Assim, queríamos garantir que os espaços coordenados pelas professoras formadoras tivessem como foco abrir espaço para trocas entre os integrantes, relacionando a experiência vivida no curso com as questões da escola e também espaço para ampliar repertório, problematizar práticas usuais, instigar a experimentação de novas possibilidades.

Os encontros aconteciam sempre após as aulas com os formadores especialistas e traziam à tona questões pertinentes ao chão da escola, onde buscávamos articular as falas, propondo vivências cabíveis as múltiplas realidades que tínhamos naquele pequeno universo de oitenta alunos. Cada uma dessas vivências pretendia aguçar sensações, exercitando olhares e escutas mais sensíveis. Para o início do curso tivemos que planejar os encontros com os educadores ao fim das oficinas de arte. Estávamos curiosas e nos aventurávamos no terreno da experiência como mediadoras com perguntas que nos rondavam: o que esperam esses professores das atividades? E de nós, articuladoras? Mas, principalmente, o que esperam estes do curso de extensão?

Para os primeiros encontros trouxemos diferentes conceitos sobre arte para discutir com o grupo. Eles já haviam trocado e se apresentado nas vivências iniciais, então optamos por fazer como uma continuidade. Nas frases sobre arte, educação e infância muitas falas sobre a arte como algo muito importante, relacionada a acesso cultural e indisponível a todos. E sobre como fazem arte com as crianças. Percebemos que já saltavam as reflexões trazidas nos primeiros encontros, como “... às vezes esquecemos que a criança precisa de liberdade para pensar e criar, e muitas vezes ficamos presos pelo sistema a somente ensinar.” Como planejado, nesta oportunidade conversamos sobre o que é arte. Onde a arte está presente e como nos afeta? Como fazemos arte com as crianças? O que podemos propor para enriquecer? Experimentar além da folha A4 e da tinta guache. Os professores cursistas sentiram-se desafiados e provocados a criar com base no que iam aprendendo e experimentando nas vivências com os formadores especialistas.

Na vivência de artes com a formadora especialista Luciana Ostetto os cursistas foram levados a puxar da memória seus momentos com a arte e inúmeras histórias de traumas e boas lembranças eram trazidas para as reflexões no encontro com a articulação. Aproveitamos também para tratar do registro como instrumento de avaliação e reflexão do trabalho. Com o intuito de ampliar os repertórios e possibilitar o encontro com uma bibliografia especializada sobre o assunto, disponibilizamos – em todo o módulo – alguns textos de autoras como Patricia Corsino, Maria Isabel Leite, Zilma Ramos de Oliveira, Daniela Guimarães e a própria Luciana Ostetto, que trazem uma visão compatível com a que temos acerca do trabalho na Educação Infantil, e vídeos que tratavam dos temas. Esses materiais eram enviados por email e também compartilhados no grupo que criamos na rede social. Ao final de todos os encontros tínhamos uma proposta-desafio para os cursistas, que seria levada para suas unidades escolares e turmas, a fim de que um pouco do que era proposto aos seus corpos fosse experimentado nos corpos das crianças. Nesse momento, desafiamos o grupo a registrar visualmente a atividade que consideravam como sendo a melhor que faziam com suas turmas e, a partir desse registro, formular uma escrita reflexiva acerca da atividade realizada, da sua relação com o planejamento, dos envolvimento que teve com as crianças, avaliando-a.

Com a formadora Moema Quintanilha os cursistas traziam poesias e encantamentos ao criarem composições com objetos do quintal da universidade e pensavam como era simples propor isso às crianças. Colocamos então em discussão as diferentes linguagens artísticas e a forma como elas estão sendo inseridas nas escolas: o que estamos oferecendo para o olhar das crianças? Há intencionalidades nas propostas que levamos para elas? Arte para quê?

Quais materiais oferecemos para as crianças? Deixamos que explorem, descubram, desconstruam? Qual é o tempo da arte? Como anda nosso tempo subjetivo? Damos para as crianças o tempo que elas necessitam? Essas questões foram lançadas para que discutíssemos esse lugar que a arte tem – ou deveria ter – nas instituições de Educação Infantil e o quão próprias são das práticas desses profissionais que atuam nesse segmento. Buscando integrar teoria e prática, propusemos que cada cursista pensasse e realizasse pelo menos uma atividade artística que nunca tivesse feito com sua turma, registrando visual e reflexivamente. É importante dizer que esses registros eram compartilhados na rede social e entregues às formadoras, tornando-se valiosa fonte para nossa pesquisa.

Da oficina com a formadora Terezinha Lozada surgiram várias falas sobre a apreciação da arte e muitas ideias para visitar espaços e museus com as crianças. Por isso então o tema espaço foi abordado nesse contexto. Como organizar o ambiente? Como criar, inovar e utilizar os famosos “cantinhos” que aparecem como próprios das salas de educação infantil? Como valorizar os espaços que temos, construindo neles e com eles relações? Aqui a proposta transcendeu as paredes das salas e foi tomar corpo e se apropriar da área externa do prédio CCH (Centro de Ciências Humanas) – onde habitualmente realizávamos os encontros desse módulo. Assim, espalhados e mergulhados em materiais e ideias construímos coletivamente propostas de espaços que remetessem a ações e sensações. Poderíamos ter, portanto, um espaço que primasse pela arte com o intuito de causar curiosidades, outro que possibilitasse experimentações matemáticas ou ainda que trouxesse surpresas ao brincar.

A organização do curso foi apontada por uma aluna: “a maneira como são organizadas as aulas é suave e prazerosa. Não é cansativa como a maioria dos cursos de formação.” M.O.

E assim fomos desenhando a articulação. Cada proposta era postada pelos professores cursistas no grupo do curso na rede social para compartilhar suas atividades com as crianças, com os cuidados necessários de exposição ou autorização do uso de imagem. Fizemos um levantamento sobre quem tinha acesso à rede e somente uma aluna não demonstrou interesse em utilizá-la. Todos os demais eram ativos ou passaram a utilizar mais essa ferramenta. Semanalmente então esses registros eram postados. Os encontros após as oficinas serviram também para estreitar relações, os educadores foram fazendo amizades e trocando experiências de lugares que trabalhavam, alguns descobriram que conviviam perto.

Uma aluna escreveu em seu registro assim: “Esperava um curso mais escrito sobre como fazer, como não fazer, ou seja, ensinando você a fazer arte.” O tema arte no título do curso havia atraído muitas pessoas, até educadores formados em arte que trabalhavam com crianças. Assim, nos encontros fomos refletindo sobre o conceito e as atividades de artes que oferecíamos as crianças: será que arte na escola só serve para produzir? É só para fazer trabalhos e colocar na pasta ou no mural? Nessas provocações os professores cursistas recorriam aos superiores para culpar pela orientação das atividades até chegarmos a pensar sobre quem fazia as escolhas no momento do planejamento. Somos nós, educadores, que planejamos atividades para a criança criar e experimentar a arte.

Os cursistas traziam para o encontro seus conflitos frente ao que descobriam. Dentre os relatos sobre as expectativas com o curso encontramos “estou aqui para trocar experiências de vida, não só profissional, e ampliar minha visão, romper barreiras”. Era comum discutirem sobre as dificuldades de estar ali, as obrigações com a família, a jornada de trabalho semanal exaustiva que não favoreciam o curso, mas diziam estarem gostando da experiência e que esta fazia bem a vida pessoal e profissional, pois ampliava seu entendimento para além das questões de cuidado e educação de seus alunos. As visitas aos museus eram impregnadas de sentido, conhecer lugares desconhecidos e fora de sua região era sempre positivo. Elas também motivaram saídas com as crianças, pois os educadores cursis-

tas quiseram compartilhar suas vivências nesses espaços, até então pouco explorados.

E após três encontros, outro módulo foi iniciado. Inicialmente as oficinas de consciência corporal não provocaram tanto interesse nos cursistas. E já percebíamos o lugar do corpo nas propostas para as crianças. A arte e as produções artísticas pareciam mais interessantes e mais privilegiadas nas rotinas. O professor cursista demonstrava que o papel, a caneta e a produção vêm em primeiro lugar, ainda na escola de educação infantil. Assim, apresentamos os formadores especialistas pelo grupo na rede social. Cada qual com sua trajetória importante e com uma contribuição significativa para a área da consciência corporal.

A mudança das aulas do prédio da educação para o prédio de artes cênicas já provocou um movimento. Os educadores em formação estavam alegres e curiosos pelas salas de piso e acústica adequada. Os professores especialistas e seus grupos começaram as experiências que visavam o autoconhecimento e as possibilidades do próprio corpo. Alguns cursistas de maior idade adequavam-se às propostas e mostravam-se bem interessados em alongar, respirar e (re)conhecer o próprio corpo.

Para os encontros buscamos referência nos textos do Salto para o futuro, o corpo na escola e no livro Expressão corporal na pré escola, de Patricia Stokoe e Ruth Harf. Os educadores falavam que estavam leves, relaxados e pensando como o corpo aguenta a pressão do dia a dia. As discussões foram em torno do aprisionamento dos corpos e seu tolhimento nas práticas escolares. Apontamos inúmeras práticas enraizadas no cotidiano da creche e das escolas que visavam à normatização e disciplina.

Como esse contexto escolar que busca disciplinar corpos e mentes, como se fosse possível separá-los, se expressa nas relações cotidianas entre professores e alunos? Quais práticas reforçam essa busca incessante pelo controle dos corpos? Como podemos ver essa tentativa de disciplinarização na disposição dos espaços físicos das salas de aula? Essas foram algumas das questões levantadas na mediação, mas que surgiram também de provocações feitas pelos professores especialistas, como na fala de Érika Reis ao ressaltar a importância do espaço: Espaço para se mover, morder, balançar. Nós precisamos educar com uma flexibilidade, um olhando para cada um. O corpo dá essa possibilidade de brincar, diz a Professora formadora Érika Reis. E foi retomando essas falas e as sensações que ficaram no corpo desses educadores que refletimos acerca da forma como o corpo da criança vem sendo visto e tratado nas escolas de Educação Infantil. Cada um voltou para si e, por meio de desenho, expressou a parte do seu corpo que considerava fundamental no trabalho com as crianças. É incrível perceber como as concepções as quais tivemos contato por toda uma vida nos influenciam, mesmo quando experimentamos uma proposta completamente oposta. O resultado disso foi uma chuva de mãos, cabeças, olhos e pernas, evidenciando a nossa predisposição em comandar, guiar, conduzir. Já quando focamos na criança a mudança na forma como ela se relaciona com o mundo fica evidente. Pedimos que cada educador se remetesse à sua realidade e, também por meio de desenho, registrasse a parte do corpo mais utilizada pelas crianças no dia a dia. Não é de surpreender que quase unanimemente aparecesse o corpo inteiro. Quando abrimos para a discussão em grupo essa diferença ficou muito clara e provocou muita inquietação nos educadores cursistas. Esse foi o momento para pedirmos uma escrita reflexiva sobre a rotina de seus corpos na escola, registrando como esse corpo se comporta na rotina com as crianças, quais partes realmente são utilizadas, de que forma e para quê. A ideia era que parassem para perceber seus corpos, estudando os movimentos, as respostas que o corpo dá e as intencionalidades de suas ações, pois acreditamos que a experiência é algo que necessita da percepção, de um tempo para a apreciação e reflexão, compartilhamos da crença de Larrosa ao dizer que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p.25)

Partindo de uma visão mais sensível, com um corpo mais permissivo ao toque do outro e mais receptivo às sensações que o invadem, buscamos novamente as conexões entre esse corpo que toca e é tocado; que pensa as atividades, mas nem sempre está incluído nelas; que está presente na teoria e ao mesmo tempo muito distante na prática com as crianças pequenas. Como isso pode acontecer? Consigo afetar o corpo do outro sem ter o meu afetado? Esse foi um dos pontos trabalhados pelo professor especialista Alexandre Beringh, que lança no grupo a seguinte informação: precisamos sentir o nosso corpo para nos conhecer. Quando reconhecemos o nosso corpo podemos levar a criança a conhecer o dela. Autoestima e autoconhecimento em nós para proporcionar aos outros. E assim surgiu a proposta de realizar uma atividade com as crianças que tivesse o objetivo de mexer com o corpo todo, recheada de intencionalidades e amparada pela percepção, destacando os seguintes pontos: as crianças tocam seus corpos? E o dos colegas? E o do seu professor? O que as crianças mais gostam de fazer com o corpo? O que é mais fácil e mais difícil delas fazerem? Há limites para o corpo infantil? Aos poucos eles foram percebendo que o corpo – inclusive o deles próprios – pode mais do que se imagina, basta dar-lhe oportunidade.

Encerrando esse módulo pudemos mergulhar fundo em nossos sentidos, saboreando gostos, texturas, imagens, cheiros e sons. Toda a percepção corporal, tão bem explorada pela professora especialista Maria Enamar, ao convidá-los a observarem sua respiração, sentindo cada parte de um corpo muitas vezes aparentemente adormecido, foi potencializada num banquete em que figuravam essências, especiarias, alimentos, lixa, algodão, esponja, sagu mergulhado na água, plástico bolha e muito Bartolomeu Campos de Queirós e sua poesia sobre os sentidos. O resultado não poderia ser outro, senão entrega e prazer. Da mesma forma, a proposta a ser feita com as crianças não poderia ser outra, explorar seus sentidos.

Toda essa movimentação no curso refletiu nas escolas onde nossos professores cursistas atuavam. Eles colocaram em um dos encontros que os colegas que não estavam nas vivências do curso não entendiam as propostas levadas para as crianças. Causava estranhamento oferecer a pintura com os pés, o respirar e o observar antes de conversar. Também disseram que levavam os textos para discutirem com os colegas de trabalho nas escolas, uma vez que apontaram a ausência de uma proposta de consciência corporal nas instituições.

Os outros módulos – dança, literatura e teatro – seguiram o mesmo formato: vivenciar, dialogar, refletir, ressignificar e experimentar com as crianças. Entre eles ainda tivemos uma visita ao Museu das Telecomunicações Oi Futuro para participar de um Encontro de Multiplicadores; a exibição do filme Tarja Branca, com posterior debate com uma artista do elenco e toda a equipe de coordenação e formação do curso e a participação no Fórum Fina Flor, promovido pela UNIRIO que contou com atividades diversas envolvendo o tema cooperação.



E assim, o desafio de mediar e articular as experiências e propostas do programa do curso com as práticas do cotidiano foi vivido com dedicação, buscando ao máximo legitimar e escutar (abrir espaço para expressão) das conexões e vivências de cada cursista. Estamos todos acostumados com aulas de formação nas universidades, onde estamos dispostos de maneira a ouvir e movimentar a mão para falar e debater o assunto ensinado foi preciso reinventar esse lugar de dar voz a reflexão, as ideias e as trocas de saberes. Podemos conhecer inúmeras técnicas e modos de fazer arte, por exemplo, mas perceber o que será viável e interessante vai além desse conhecimento. Na hora de planejar uma atividade vamos buscar no que somos, o que fizemos ou o que a criatividade sussurra ao pé do ouvido para ser feito. Por isso, a formação que nos torna conhecidos de nós mesmos, faz a diferença no meio dos despropósitos em que nos aventuramos com as crianças. Como podemos propor na escola o que acreditamos ser mais próximo, pertinente a cada criança, cada grupo? Como propor atividades mais sensíveis? Com essas questões seguimos buscando a relação entre o autoconhecimento, a sensibilidade e as práticas pedagógicas, sobretudo aquelas que versam diretamente sobre a formação do educador.

REFERÊNCIAS

BERTHERAT, Thérèse. O corpo tem suas razões –Antiginástica e Consciência de Si. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. A montanha e o vídeo-game: escritos sobre a educação. São Paulo: Papirus, 2010.

GUEDES, Adriane Ogêda. A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da Comunicação Humana nos seus primórdios. Revista eletrônica Gestão Universitária, 2007. <http://www.gestaouniversitaria.com.br>.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter. O mestre inventor. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Maria Luiza Passos. Educação Estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

TIRIBA, Léa. “O corpo silenciado”. In: Formação Continuada. Revista da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/Escola de Formação Paulo Freire. (junho de 2003)

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da Educação Infantil. Teias, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan-fev, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Educação como experiência estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011 (30-51).

PENA, Alexandra; BOGÉA, Isabel C.; BORGES, Leonor Pio. Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas – pensando o lugar do corpo na escola. In: O Corpo na escola. Salto para o Futuro. MEC, 2008.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria e NEITZEL, Adair de Aguiar. Cultura, escola e educação criadora, formação estética do ser humano. Curitiba: Ed CRV, 2010.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. Percebendo corpo. In: GARCIA, Regina Leite (orgs.). O corpo que fala dentro e fora da escola. RJ: DP&A, 2002.

VIEIRA, Nuelna. Corpo e movimento na educação infantil. Programa de Formação Inicial do Professor da Educação Infantil em Exercício – PROINFANTIL. Ministério da Educação/ Departamento de Políticas da Educação Infantil e do ensino fundamental, Brasília, 2004.



CAPA



SUMÁRIO

603

A contribuição da Provinha Brasil na atuação do professor alfabetizador

Celi Traude Kellermann
celitraude@hotmail.com
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEEMS

Eliane Greice Davanço Nogueira
eg.nogueira@uol.com.br
Universidade estadual de Mato Grosso do Sul - UEEMS

Resumo: Apesar da conquista democrática da universalização do ensino, não se conseguiu eliminar os obstáculos que dificultam a apropriação do conhecimento pelo aluno, a qual fomenta sua exclusão. O Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental, dentre os quais está a Provinha Brasil, apresenta dados de desempenho bem abaixo do nível de ensino correspondente na alfabetização, o que gera críticas às ações implementadas na escola pública brasileira, com uma preocupação maior em melhorar os índices nacionais perante a comunidade internacional do que garantir um ensino de qualidade. Em busca de melhorar o nível de educação, governo fez grandes investimentos em formação continuada, no entanto os resultados continuam insatisfatórios. Nesta perspectiva, este trabalho procura contextualizar a alfabetização no Brasil, a forma como vem sendo avaliada através da Provinha Brasil e a sua influência na prática do cotidiano do professor. Para perceber esse efeito, o instrumento a ser adotado para esta investigação é a narrativa, a partir de uma entrevista, tendo como sujeito uma coordenadora de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, que acompanha a vivência e a prática do professor em sala de aula. Conclui-se que a necessidade da Escola em alcançar índices e metas, o que a leva preocupar-se mais em alcançar índices e não habilidades avaliadas. No entanto, a Provinha Brasil tem contribuído para a reflexão do professor sobre sua prática, com um trabalho mais sistematizado e com foco no aprendizado do aluno.

Palavras-chave: avaliação; Provinha Brasil; alfabetização; formação docente.

Introdução

A partir da década de 1990 efetivou-se a universalização do ensino e a reconceitualização da educação brasileira sob a influência de políticas globalizadas de programas educacionais, de caráter neoliberal e avanços tecnológicos.

A implementação destes programas está ancorada nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, que tem como base o dever do Estado e da Família proporcionar o direito à educação com igualdade de acesso e permanência na escola, com padrão de qualidade e direito de cidadania, o qual visa o incentivo e apoio da sociedade em proporcionar essa educação para todos.

O direito de matrícula na escola e o grande investimento na educação por meio de ações derivadas de políticas públicas, não trouxeram os resultados esperados quanto a aprendizagem dos estudantes com alta taxa de

distorção idade-série, o que despertou reflexões e questionamentos sobre os direitos individuais de aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais.

Para atender estas necessidades, o governo implantou algumas políticas de acompanhamento, dentre as quais a Prova Brasil, SAEB e a Provinha Brasil, que são utilizados como instrumentos para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e possibilitar a contribuição de propostas para implementar medidas que superem as dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes.

A Provinha Brasil é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, utilizada para aferir resultados que permitem conhecer como foi o avanço das crianças na aprendizagem, “em termos de habilidades de leitura e de matemática” e possibilita um diagnóstico que poderá orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino.

Nesta perspectiva, este artigo procura trazer uma breve contextualização da alfabetização no Brasil e a influência da Provinha Brasil na prática do cotidiano do professor, e que tipo de atividades passou a desenvolver a partir destas avaliações, por meio da análise da narrativa de uma coordenadora de escola, que atua nas séries dos anos iniciais.

Alfabetização no Brasil

A alfabetização escolar, segundo Mortatti (2010), é um processo complexo e de muitas facetas que envolve ações políticas dentro do Estado de direito do cidadão, numa sociedade letrada, a qual tem a necessidade de levar a alfabetização a todos e para isso, precisa implementar ações eficazes por meio de políticas públicas.

Ao longo da trajetória educacional brasileira tratou-se as decisões e ações políticas relacionadas ao ensino público como meros aspectos técnicos ou neutros, desconsiderando a fundamentação teórica que a sustentava e motivava.

Durante o Brasil império a preocupação foi apenas dos intelectuais da Corte e dos administradores públicos referente a educação no país. Com a República a escolarização passa a ter uma organização metódica, sistematizada e intencional, visando instruir o povo, de forma estratégica para os ideais do novo regime. A partir da década de 30, a educação passa por um processo de unificação nacional, com ações e políticas públicas, com o intuito de promover a sustentação do desenvolvimento nacional.

Daí em diante, para responder a certas demandas políticas, sociais e educacionais, diferentes conteúdos visaram enfrentar diferentes dificuldades quanto ao ensino aprendizagem na alfabetização, o que levou a disputas políticas em torno de rupturas de projetos em cada momento histórico, sob a visão de que um determinado método de ensino era superior a outro: o “novo” era considerado melhor em relação ao “antigo e tradicional”.

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 330)



CAPA



SUMÁRIO

005

Assim sendo, a discussão sobre métodos e estratégias para ensinar, estão presentes na educação desde que o ensino em massa foi instituído. Fraide (2007, P.22), divide a história dos métodos em dois marcos: os que estão relacionados com fonografia, que privilegia estratégias como a memorização de sinais gráficos e as relações entre grafemas e fonemas, e os que priorizam a compreensão.

De forma histórica e paralela, os métodos de alfabetização estão ligados ao sistema de ensino que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e formação, que organiza e define sobre o papel da escola, as formas de ensinar o aprendizado. As escolas brasileiras sempre trabalharam métodos mistos, entretanto sofreram fortes influências, principalmente, na alfabetização, dos métodos intuitivo, pela observação direta e Escola Nova pelo ensino ativo. FRAIDE (2007) aponta que esta mudança interferiu na forma de trabalhar cada método, como na escolha de textos, um trabalho significativo para as crianças e jogos na alfabetização, independente do método que fosse utilizado.

Outras influências quanto ao método de ensino e a pesquisa estão nas contribuições psicológicas, como o construtivismo piagetiano, o mapeamento da psicogênese na aprendizagem e a aplicação de conceitos advindos da psicolinguística. A autora alerta para o contra-senso da repercussão dos métodos de ensino nos métodos de alfabetização, que muitos elementos são antagônicos entre si, a especificidade de um pode ficar diluído em detrimento de outra.

Seu reflexo na didática em geral, e na didática da alfabetização, pode ser discutido em função de como determinados paradigmas acabaram colocando em cheque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos ensinados e mesmo a ideia de ensino diretivo. De forma equivocada, a alfabetização passa a ser secundarizada em função dos conteúdos “ais amplos” e um trabalho mais diretivo, com conteúdos ligados à instrução, parece não ser compatível com as problemáticas sociais e culturais presentes nas salas de aula. (FRAIDE, 2007, p. 31)

A partir da década de 1980 houve um questionamento sistemático quanto a eficácia da alfabetização, uma vez que o maior fracasso escolar está na escola pública, onde se concentra a maior parte da população pobre. Desde então, segundo MORTATTI (2010, p.332), foram adotados três modelos teóricos os quais foram denominadas construtivismo, interacionismo lingüístico e letramento. Na qual o construtivismo foi hegemônico pela sua oficialização em termos de políticas públicas para a alfabetização. Mais recente, o conceito de letramento trouxe alterações paradigmáticas, a fins da década de 90, com a proposta direcionada para a escrita e a leitura contextualizada dentro das condições sócio-culturais, possibilitando a compreensão por parte do aluno. FRAIDE (2007, p. 32) expõe que se quer beneficiar a cultura escrita como um todo, dando elementos para que novos usos sejam possíveis. Por outro lado, a escola deve passar a “tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural, isto, às vezes, implica em metodologias diferentes”.

Por esse prisma, Smith (1999), enfatiza que há muitos métodos de ensino de leitura e muito mais referente a estudos e comparações entre os mais variáveis métodos de ensino da leitura, e nenhum deles é um fracasso total, ao mesmo tempo em que todas as teoria obtêm algum tipo de sucesso. Assim como nenhum método tem sucesso com todas as crianças. As crianças aprendem a ler durante séculos mesmo nas maiores adversidades.

Dentre as diferentes metodologias para a aquisição do sistema de escrita e sua compreensão, quem deter-

mina o tipo de alfabetização é a sociedade, pois percebe-se que o professor é quem toma as decisões de organizar o ambiente, definir capacidades, escolher materiais e procedimentos de ensino e avaliação, sempre dentro de um contexto maior de organização de ensino. No entendimento de FRADE (2007, p. 36), não é viável utilizar apenas um método de forma pura na alfabetização, pois nenhum é eficiente para atender a todas as especificidades de conteúdos e apreensão da mesma.

Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização. (FRADE, 2007, p. 31)

Sob outro foco, Magda Soares (2003), aponta a divisão de ciclos e a progressão continuada (não reprovação), como um agravante na perda da especificidade da alfabetização. Além do mais, a partir da década de 80, juntamente com a do letramento, surgiu um pensamento que mudou a concepção em relação a depreciação de métodos, ignorando a aquisição da técnica da escrita. A autora afirma que, independente da forma, para aprender a ler e a escrever é preciso orientar a codificar e decodificar, ou seja, fazer a relação entre fonemas e grafemas, pois é falsa a idéia de que a criança vá aprender somente por meio de convívio com os textos, sem a interferência do professor com uma orientação sistemática e progressiva. Em sua análise afirma, ainda, que antes havia um método sem teoria e se passou a ter uma teoria sem método, e que é preciso ter os dois: uma teoria que produza um método.

De maneira similar, Morais (2006), apresenta critérios de que é preciso olhar além dos métodos e metodologias, pois para ele não existem “métodos milagrosos” que possam garantir o sucesso por si só. E que dificilmente uma teoria embasada no individual, pode dar certo ao ser aplicada no coletivo, no caso, a escola.

O autor chama atenção para as condições materiais do trabalho do professor e do aluno, sugere um debate sobre a formação do professor alfabetizador e a ampliação do acesso à educação referente aos anos iniciais. Afirma que pesquisas e investigações demonstram que mesmo com o investimento em Formação Continuada, os professores continuam trabalhando com métodos tradicionais que estão longe da realidade do que está proposto nos PCNs e seus autores.

Declara que a formação inicial e continuada dos professores nas últimas décadas, foi constituída pela trajetória percorrida pelo aprendiz para apreender o sistema alfabético, em vez da forma de como o professor deveria encaminhar o aprendiz a esta aquisição. Constata, por meio de suas pesquisas, que há “certa falta de clareza, entre estudiosos e docentes, quanto à necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita e suas convenções” (MORAIS, 2006, p. 6).

Nesta perspectiva, o autor considera que há a necessidade de implementar políticas públicas que priorize a formação continuada dos professores, principalmente dos alfabetizadores, e que se precisa continuar buscando metodologias de ensino que levem ao aprendiz a refletir, aprender e automatizar as convenções do sistema de escrita.

Em busca de superar as deficiências na educação e melhorar a qualidade de ensino, estão as avaliações externas, entre elas a Provinha Brasil, que procura fornecer elementos que auxiliem entender e propor soluções para que a alfabetização com qualidade realmente esteja ao alcance de todos os cidadãos.



CAPA



SUMÁRIO

607

Contextualizando a Provinha Brasil

Como cada sociedade produz suas próprias necessidades de grupo, com privilégios para alguns e exclusão para outros, não poderia ser diferente na nossa sociedade capitalista, que apesar de idealizar a igualdade, relativiza-a pela democracia, com o aumento dos excludentes a cada dia. O capital fica, cada vez mais, reduzido a um grupo menor de privilegiados, enquanto o desemprego e os desagregados aumentam.

Para aplacar essa forte contradição, surgem movimentos contra a exclusão social, buscam-se novas verdades e são promovidos debates em defesa da inclusão social por meio da educação, principalmente daqueles que já vem sofrendo uma discriminação ao longo da história, como grupos étnicos ou culturais, marginalizados, deficientes, etc. Sob a ideologia de que a educação é o instrumento adequado para superar a pobreza e as desigualdades sociais.

Ao encontro dessas demandas, de melhorar o desempenho escolar e buscar soluções, surge um movimento mundial requerendo a inclusão social, no qual Brasil se comprometeu a cumprir metas. O programa “Educação para todos” da UNESCO, propõe uma educação inclusiva, ao mesmo tempo que denuncia os impactos negativos da crise econômica e financeira. Escudero e Martinez (2010) afirmam que os alunos excludentes já trazem uma carga de impactos negativos de origem social, econômico e político historicamente. Definem a situação do sujeito como quem está em dificuldade, e que a inclusão e a exclusão são fatores que se vão fazendo. Defendem os fracassos como um processo remediável e não como uma fatalidade, uma vez que estes se produzem social, cultural, política e escolarmente.

Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediables. Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación. (ESCUDERO E MARTINEZ, 2011, p.14)

As políticas e ações culturais escolares, segundo Santos e Paulino (2006), são promovidas por um sistema que traça um modelo de escola que subordina os alunos e os faz reproduzir o sistema hegemônico que favorece a exclusão. O qual afasta o currículo da realidade do aluno, compara-o a um modelo predeterminado sem levar em conta sua trajetória.

A nossa Constituição Federal prevê a educação como direito de todos com a garantia de padrão de qualidade. Em busca de superar o quadro de alunos excludentes, ou seja, o baixo rendimento escolar, a educação está à procura de propostas mais extensivas que visam introduzir dimensões sociais e culturais, com formas de conhecer, ensinar e aprender os conhecimentos esperados.

O Governo Federal tem apresentado varias iniciativas para melhorar a qualidade na educação, entre elas a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, com a entrada da etapa do ensino obrigatório aos 6 anos, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa a alfabetização da criança até os oito anos de idade com qualidade e para todos, e avaliações periódicas por meio da Provinha Brasil.

Criada pelo Ministério da Educação brasileira, conforme A Portaria Normativa nº 10, em 24 de abril de 2007, como complemento de avaliação da educação básica, a Provinha Brasil começa a ser aplicada no ano seguinte, em 2008 duas vezes por ano, uma no início e outra no final do ano letivo.

Vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE na busca de uma educação igualitária e de boa qualidade, sua estruturação ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o qual já vem produzindo avaliações sobre o sistema educacional brasileiro desde 1990, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB.

As avaliações do SAEB e a Prova Brasil trazem resultados que apontam o baixo desempenho leitor dos estudantes no final do 4ª série do ensino fundamental, apesar da evidencia que esses já dominavam a escrita alfabética no final do 2ª ano.

Na procura de superar essas deficiências, buscou-se avaliar o desempenho dos alunos no período final da alfabetização. Por meio da política de avaliação, instaurou-se a Provinha Brasil, conforme o Art. 2, da Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007, foi criada com o objetivo de possibilitar um diagnóstico do processo de alfabetização de cada estudante matriculado na 2º ano do ensino Fundamental da escola pública brasileira, assim como de criar um instrumento pedagógico que permita intervenções corretivas para melhorar o aprendizado do estudante e reduzir as desigualdades.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Portaria Normativa nº 10)

Visa a participação de todos os envolvidos no processo educativo, desde o aluno ao professor e gestor, auxiliando-os a obter informações sobre os processos de alfabetização e letramento e das habilidades iniciais em matemáticas, em que permite uma reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento.

Pretende contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais a partir de parâmetros de qualidade e equidade com informações claras e confiáveis e colaborar com políticas de formação continuada, práticas de ensino inclusivas, respeitando os diferentes ritmos e estilos dos estudantes.

Segundo o entendimento de Morais (et al., 2009, p. 303) os dados sobre a alfabetização no ensino público brasileiro, vem revelando a mudança nos focos de interesse dos pesquisadores brasileiros e de que os levantamentos feitos revelaram “um deslocamento do exame dos métodos de ensino”, do ponto de vista didático metodológico, para outras temáticas que não garantem o estudo de como a escola brasileira está alfabetizando.

Afirma ainda, que não existe uma política adequada que dê suporte a heterogeneidade de conhecimento



CAPA



SUMÁRIO

609

dos alunos, que ensine considerando os diversos ritmos de aprendizagem e que o direito de aprender, nas escolas públicas, ainda não está assegurado.

O autor considera que é preciso avaliar para responder a necessidade de delimitar metas que dêem mais clareza ao currículo e o que esperar das crianças. Que essas avaliações podem servir para qualificar o ensino oferecido nos primeiros anos do Ensino Fundamental, proporcionar um diagnóstico da aprendizagem do aluno que possibilite ao professor buscar formas de intervir e superar as dificuldades apresentadas e que possibilite subsidiar uma política de formação de professores e seleção de recursos didáticos.

Segundo a crítica de Morais (et al., 2009, p. 309), a devolutiva dos resultados ao professor pode confundir-lo, pois é feita por escala e não por habilidades avaliadas. Ele enfatiza, que é importante o professor receber “um diagnóstico de cada aluno em cada uma das habilidades avaliadas”, pois quanto mais objetiva a informação, tanto maior será a precisão da intervenção do professor em ajudar a criança na superação de suas dificuldades na apropriação das capacidades das habilidades que ainda não domina.

No entendimento de Esteban (2012, p. 582), a avaliação não leva em conta a linguagem e a experiência que faz parte da vida cultural do estudante, é descontextualizada, sustenta a classificação dos estudantes e reduz a educação ao campo técnico-pedagógico, sem conexão com a vida social e cultural existente no dia a dia da escola.

De forma análoga, ressalta o contrassenso que existe entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Provisão Brasil, com a meta de “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” ESTEBAN (2012, p.581). Enquanto reforça a democratização do ensino, ativa a inclusão/exclusão escolar, por meio da idealização de parâmetros de aprendizagem homogênea para todos. Outra incoerência que aponta é o reconhecimento da diferença de aprendizagens, porém, na apuração dos resultados essa diferença é tida como insuficiência: “Essa relação prevê resultados dissonantes que fazem que alguns não consigam se integrar ao todos.” (ESTEBAN, 2012, p.582. Grifado pelo autor).

A consolidação do exame nacional para crianças articula-se à possibilidade de sua manutenção na escola em um contexto de inclusão degradada (Martins,1997), em que a idéia de todos está marcada por um variado conjunto de exclusões, necessárias à normalização,e protegido por um impreciso conceito de inclusão. (ESTEBAN, 2012, p.582)

Quanto aos resultados da análise dos desempenhos dos estudantes, Morais, (2009), evidencia a preocupação de não culpar o professor, em conformidade com o autor, Esteban (2012, p.587), defende que a formação aconteça a partir dos questionamentos e dificuldades encontradas na própria prática do professor. Esteban (2012,p.581-582), menciona as análises de Moisés Collares, 1996 e Patto, 1991, ao alegar que as justificativas se apóiam em concepções de educação que responsabilizam o sujeito na escola e “não como o fracasso de um projeto de escola”, o que acaba induzindo o trabalho pedagógico ao treinamento constante de exames padronizados. A autora declara que os exames padronizados enfraquecem a autonomia do professor “pelos mecanismos de controle ao qual se vincula, inclusive no que se refere sobre ao planejamento cotidiano da prática pedagógica.” (ESTEBAN 2012,p.586)

Em tal contexto, Smith (1999, p. 139-140), expõe que a reiterada busca por testes e avaliações que

apontem responsáveis pelo insucesso escolar, pode provocar a tensão e o medo ao fracasso, tanto no docente quanto ao aprendiz.

Em seus estudos mais recentes, Morais (2012), declara que suas pesquisas tem demonstrado a insegurança dos professores quanto a sua prática na alfabetização e avaliação do progresso dos alunos. Cita alguns casos em que professores e escolas chegaram a adotar medidas para com os estudantes que não conseguiram atingir as metas, como reprová-los por excesso de faltas ou recolocá-los para assistir as aulas da turma do ano anterior. Declara que há a necessidade de assegurar a formação continuada dos professores, melhoria das condições de trabalho, uma definição objetiva de bases curriculares, e políticas públicas que garantam o respeito a diversidade de ritmos de aprendizados e condições adequadas no exercício à docência. Sugere que o tratamento de dados não seja em escala de níveis, porém identificar as habilidades que cada aluno já desenvolveu e de quais ainda precisa de ajuda para aprender. Recomenda que professores e gestores “possam dispor de mecanismos efetivos para planejar e realizar um ensino que considere as necessidades dos aprendizes. (MORAIS, 2012, p.569)

Na perspectiva de Kusiak (2012), o retorno do resultado das avaliações às escolas não é sistemático e a análise é um pouco vaga, e muitas vezes os gestores e professores não conseguem entender e analisar o processo por falta de mais dados. O que leva a uma observação superficial, entendendo apenas que seus estudantes atingiram ou não um determinado nível apropriado para o INEP.

A Provinha Brasil na Escola

Para perceber o efeito que a Provinha Brasil produz no âmbito escolar, entrevistou-se uma coordenadora de uma Escola da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. A qual possui vasta experiência na alfabetização, principalmente como professora de turmas do 1º ano do ensino fundamental, e assumiu a coordenação no mesmo período em que começaram as primeiras aplicações da Provinha Brasil.

Em sua narrativa confessa que num primeiro momento as avaliações externas foram recebidas com bastante desconfiança, pois requer mudança de hábitos. No entanto, após entender o seu propósito, percebe que auxilia “a melhorar o trabalho da escola, elevar o nível da escola, ver que nível estão os alunos”. Essa insegurança é mencionada por ESTEBAN (2012), que se refere aos exames standardizados como limitadores da autonomia docente, o que gera desconfiança sobre a sua capacidade na prática pedagógica no cotidiano.

Um dos objetivos da Provinha Brasil (BRASIL, 2007), é fornecer elementos para auxiliar no processo de alfabetização, possibilitando intervenções que possam corrigir as insuficiências. No entanto para isso, é necessária a participação efetiva de todos os envolvidos desde o gestor ao professor. Neste sentido, a coordenadora declara que a visão de sua prática e a sua postura, enquanto educadora mudou, o que acabou refletindo, conseqüentemente, no seu trabalho. Pois para ela, o Sistema mudou a forma de avaliar, fornece uma visão ampla sobre sua prática, cobra descritores como as demais avaliações externas, como a Prova Brasil, o que favorece o professor a melhorar o seu trabalho, ver onde comete erros e onde acerta.

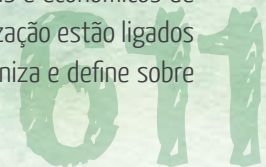
Ao longo da história, a educação é organizada conforme os movimentos políticos, sociais e econômicos de cada época, em que procura atender a demanda de suas necessidades. Os métodos de alfabetização estão ligados ao sistema de ensino que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e formação, que organiza e define sobre



CAPA



SUMÁRIO



o papel da escola, as formas de ensinar o aprendizado. Nesta perspectiva, ela acredita que para fazer a diferença, é preciso acompanhar o Sistema e que o professor busque esse conhecimento para compreender o processo e não somente aplicar a prova por obrigação.

Afirma que o tipo de questões e a forma como são elaboradas, começaram a fazer parte da rotina do professor, com atividades mais contextualizadas de acordo com a realidade do aluno. A Provinha Brasil trouxe novos conhecimentos, que são aprendizados que levam o professor a se aperfeiçoar. Os conteúdos passaram a fazer mais sentido para o professor: “porque, às vezes, a gente trabalha certos conteúdos sem saber o porquê”. Para Morais (2012), fica claro que, a compreensão de leitura medida pela avaliação, não é vivenciado por muitas crianças em sala de aula. Atividades que deveriam ser propiciadas para habilitar os alunos a recuperar informações explícitas de um texto.

Considerações finais

O Brasil tenta se adequar aos parâmetros e normas internacionais, da qual deve elevar seu índice referente à educação. As Provas externas, entre elas a Provinha Brasil, visam buscar meios e alternativas que visam, em sua proposta, melhorar a educação. Apesar dos altos investimentos em materiais de apoio didático e Formação Continuada, os professores continuam presos a métodos considerados ultrapassados. O resultado destas avaliações deve retornar à escola e aos professores, delegando-lhes a responsabilidade da eficiência da educação, dentro de um sistema coletivo que visa o atendimento das especificidades numa sala heterogênea.

A escola, por outro lado, tenta se adaptar ao Sistema, na esperança de que encontrará elementos para superar as dificuldades quanto ao baixo nível de alfabetização. Percebe-se que os dados fornecidos pela devolutiva dos resultados da Provinha Brasil não são suficientes, uma vez que a coordenadora pesquisada, menciona apenas dados referentes aos índices e não por habilidades avaliadas, quando expõe que a avaliação contribui para saber em que nível estão os alunos e para elevar o nível da escola. Fato que é criticado por MORAIS (et al., 2009), que afirma que os resultados apresentados à escola deveriam ser sobre as habilidades e conhecimentos que os estudantes ainda não conseguem dominar, e não por escalas.

Quanto a influencia da avaliação externa sobre o aluno, se melhorou seu aprendizado ela não soube responder, contudo acredita que acrescentou ao trabalho do professor, pois as questões que muitas vezes são óbvias para o professor, nem sempre o são para os alunos, que acabam errando questões simples. Então isso leva o professor a refletir o que pode ser melhorado em sua prática, sem subestimar seu aluno. Ressalta ainda, que seu trabalho passou a ser mais sistematizado, com foco no aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Portaria Normativa n. 10 de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Brasília, 2007. Disponível no site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf - visualizada em 11/04/2014.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva e cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, n. 55, p. 85-105, 2011. Disponível em: http://www.rioei.org/rie_revista.ph

p?numero=rie55a03&titulo=Educaci%C3%B3n+inclusiva+y+cambio+escolar Acessado em; 20?11?2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Rev. Bras. Educ., Dez 2012, vol.17, no.51, p.573-

FRADE, Isabel C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas histórica e desafios atuais. Santa Maria, V. 32-n 01, p. 40 2007.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 9ª edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

KUSIAK, Sandra Mara. Uma análise da prova brasil com enfoque nos processos de

Leitura e escrita. In IX Amped Sul – Seminário de pesquisa em educação da região sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/265/106> Visualizado em: 10/04/2014. 592. ISSN 1413-2478 MEC.

INEP. Provinha Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil> Acesso em 10/04/2014.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. Ver. Bras. Educ., Dez 2012, v.17, no.51,

_____. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?, 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra)

_____; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. RBPAE – v.25, n.2, p.301-320, mai/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19499/11323> Acessado em: 10/04/2014.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v.15, nº44, p. 329-341, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso&tln g=pt Acesso em 10/04/2014.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. 168 p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100017 Acessado em: 20/11/2012.

SMITH, Frank. Leitura significativa. 3ed. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Parte da palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”. Disponível em: http://www.cereja.org.br/site/_shared/Files/_cer_old/anx/magda_soares_reinvencao.pdf Acesso em 30/05/2014.



CAPA



SUMÁRIO

Orientação sexual

Juliana Andréa Manfrinato
julianamanfrinato@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Resumo: Ao tratar do tema Orientação Sexual busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. O objetivo deste trabalho é desenvolver nos alunos o respeito pelo corpo (o próprio e o do outro), refletir sobre as diferenças de gêneros e relacionamentos, dar informações sobre gravidez, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis (DST) e conscientizar sobre a importância de uma vida sexual responsável. Este projeto foi realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo utilizadas diferentes ferramentas para abordagem dos temas. As dinâmicas foram utilizadas para conhecer os alunos e estabelecer uma relação de confiança entre alunos e professora, envolvendo os alunos emocionalmente e intelectualmente. Temas: 1) “Mudar é uma arte”. Os alunos produziram desenhos sobre a infância e fizeram uma comparação de como eram e como são agora; em grupo discutiram essas mudanças da puberdade; 2) Adolescência; 3) Vídeos: a-) Minha vida de João; b-) Era uma vez outra Maria. (Brasil 2001, Produção ECOS, Instituto PAPA); 4) “Jogo das aparências”. Dinâmicas para trabalhar estereótipos e DST; 5) “Jogo a corrida dos espermatozoides”. Jogo de tabuleiro IB (USP).

Palavras-chave: prevenção; DST; adolescentes.

Introdução

A escola é um espaço decisivo para trabalhar valores, construir uma consciência crítica e desenvolver práticas direcionadas ao autocuidado, ao cuidado e respeito com os outros e com o mundo em que habitamos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (lei n.º 9394, de dezembro de 1996) trazem as temáticas sexualidades e saúde reprodutiva como questões que devem ser trabalhadas na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também têm entre um de seus temas transversais a Orientação Sexual, que aborda as sexualidades, gêneros e a prevenção das DST/ AIDS e do uso do álcool, tabaco e outras drogas.

Deveria ser fácil trabalhar educação sexual com adolescentes e pré-adolescentes mas não é, devido ao temor de que as informações, nessa área, possam ‘estimular o início precoce da vida sexual dos estudantes’, além disso, adolescentes e jovens que tem o direito à informação, o acesso aos serviços de saúde e aos insumos de prevenção ainda é um grande desafio, já que mesmo sendo garantidos por lei, adolescentes com mais de 12 anos de idade se deparam com uma série de obstáculos que dificultam a possibilidade de serem atendidos nos serviços de saúde quando desacompanhados pelos pais ou responsáveis.

Este trabalho tem por objetivo primordial defender os direitos sexuais de jovens e adolescentes para que eles tenham o controle sobre a vida sexual e reprodutiva, de acordo com os seus limites éticos individuais, estando livre de constrangimentos como medo, vergonha, culpa, ideias falsas e preconceitos.

Orientação sexual não é somente introduzir informações sobre o sistema reprodutivo, suas funções e processos, suas doenças e enfermidades, é discutir relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual para que os jovens e adolescentes tenham uma vida sexual segura e satisfatória.

Porque a perspectiva da educação em sexualidade contempla, além de discussões sobre saúde sexual, o debate e a reflexão acerca de direitos sexuais e das responsabilidades neles implicadas, bem como dos processos sociais mais abrangentes de estigmatização e discriminação, baseados em orientação sexual e identidade de gênero. Essa abordagem permite, ainda, questionar valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder na sociedade, de forma a ampliar o escopo de ação para além daquele definido pela educação sexual, que, tradicionalmente, tem um espectro preventivista e higienista (Carrara, 2007).

Para tanto, o trabalho foi dividido em cinco temáticas:

Tema 1: Mudar é uma arte

Tema 2: Adolescência

Tema 3: Vídeos

Tema 4: Jogo das Aparências

Tema 5: A Corrida dos espermatozoides

Em todas as temáticas foram utilizadas dinâmicas para conhecer melhor o aluno, estabelecer uma relação de confiança entre professor-aluno, facilitar o trabalho coletivo e envolver o aluno emocionalmente e intelectualmente.

Tema 1: Mudar é uma arte

Nesta primeira fase o aluno individualmente fez um desenho que relembresse sua infância, após o término do desenho e a socialização com os outros colegas de sala, ainda individualmente eles tinham que responder três questões:

- a) Como eram na infância?
- b) Como são agora?
- c) Pontos positivos e negativos das mudanças.

O objetivo desta atividade é resgatar no aluno suas preferências e sentimentos da infância e compará-los com os de hoje.

Adolescentes e jovens conversam de igual pra igual com seus pares sobre diferentes assuntos, eles foram divididos em grupos somente de meninos ou de meninas para escrever em conjunto quais são as transformações físicas e comportamentais de meninos e meninas na puberdade.



Foi colocado na lousa cada tema alencado pelos alunos e fizemos uma comparação do que os meninos pensam das meninas e o que elas pensam dos meninos.

A partir deste momento os alunos se sentiram cada vez mais seguros para nossas conversas.

Tema 2: Adolescência

Os alunos leram a poesia “Intermediário” de Terezinha Lello (anexo 1), e além das intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, e que são universais, discutimos os sentimentos que vem a tona, as dúvidas, anseios, medos e o papel do adolescente na sociedade, suas responsabilidades e seus direitos que devem ser protegidos.

Ainda nesta temática os alunos foram novamente divididos em grupos de meninos e meninas para que desenhassem o sistema reprodutor masculino e o sistema reprodutor feminino respectivamente.

Após análise de cada desenho foi projetado na lousa uma figura didática do sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino para uma comparação com os desenhos e aula teórica sobre os órgãos que fazem parte dos sistemas reprodutores e suas respectivas funções.

Tema 3: Vídeos

Os alunos assistiram dois vídeos consecutivamente:

- Minha vida de João - Instituto Promundo/Ecos/Papai/ Salud y Género
- Era uma vez outra Maria – Instituto Promundo/Ecos/Papai/ Salud y Género

Os dois vídeos retratam a mesma história só que uma contada pela visão do menino (João) e a outra pela visão da menina (Maria), são vários os assuntos abordados pelos vídeos, diferença de tratamento entre os gêneros, masturbação, primeira vez, gravidez na adolescência, aborto, preservativo, abuso sexual e DST.

Em nenhum momento foi dito aos alunos do que se tratavam os vídeos e não ocorreu nenhuma interrupção entre os dois vídeos somente foram anotados algumas observações e reações dos alunos durante os vídeos.

Muitos alunos perceberam rapidamente que se tratava da mesma história apesar de serem diferentes.

Os vídeos acompanham um manual com várias questões sobre os temas abordados e os alunos individualmente responderam todas as questões.

Ao longo do mês os vídeos geraram discussões, foram selecionadas cenas dos dois vídeos para que pudéssemos comparar cada tema abordado individualmente.

No tema DST foi iniciada uma nova temática.

Tema 4: As aparências enganam

Nesta etapa foram realizadas duas dinâmicas, uma para tratar estereótipos e a outra DST, as duas dinâmicas foram adaptadas do livro Manual do Multiplicador: Adolescente; Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde Coordenadoria Nacional de DST e AIDS, Brasília 2000.

Com o objetivo de demonstrar como estereótipos e interpretações subjetivas interferem na comunicação e facilitar a compreensão da transmissão sexual do HIV e das DST.

Estereótipos

Os alunos receberam uma bexiga e um pequeno papel onde teriam que escrever três características pessoais (físicas ou comportamentais), de maneira que, a partir dessas características eles possam ser identificados pelos outros, colocar dentro da bexiga, encher e jogar na frente da sala.

Quando as todas as bexigas estivessem espalhadas pela sala, cada aluno escolheu uma. Um aluno de cada vez com uma bexiga na mão foi até a frente da sala estourou a bexiga, leu o que estava dentro dela e tentou adivinhar quem era a pessoa descrita.

Em muitos casos foi difícil adivinhar quem era e, esse era o objetivo, discutir com os alunos que uma pessoa não pode ser descrita por apenas algumas características ou apenas por uma, como alguns costumam fazer ao chamar um colega de sala de gordo, magro, baixinho... E, assim por diante.

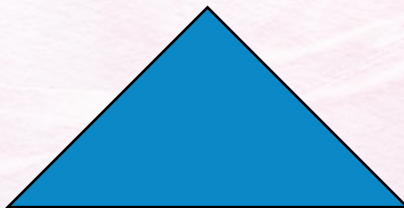
DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)

Cada aluno recebeu um pedaço de papel com uma figura geométrica (figura 1) e foi explicado que cada um iria andar pela sala e escolher três pessoas aleatoriamente para copiar de cada pessoa o seu primeiro desenho.

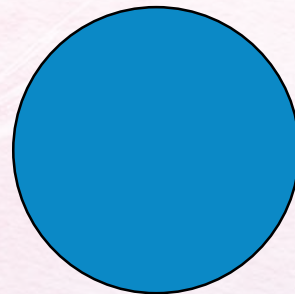
Ao final da brincadeira todos deveriam ter 4 desenhos.



12 alunos



3 alunos



1 alunos



CAPA



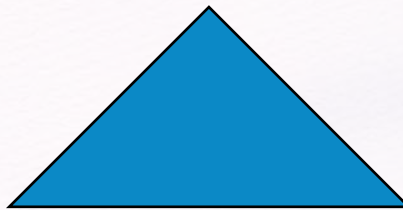
SUMÁRIO

Quando terminaram de copiar foi feita uma tabela na lousa onde foi colocado quantos alunos iniciaram a brincadeira com quadrados (12 alunos), quantos iniciaram com triângulo (3 alunos), quantos iniciaram com círculo (1 aluno) e, quantos após o término da brincadeira copiaram o triângulo pelo menos uma vez (10 alunos), quantos após o término da brincadeira copiaram o círculo pelo menos uma vez (6 alunos).

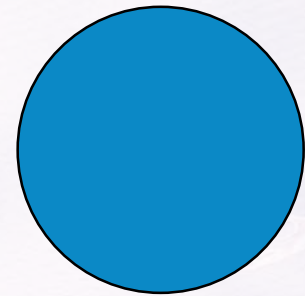
Posteriormente foi revelado o que cada símbolo significava (figura 2) e, discutimos que quanto maior o número de parceiros sexuais sem o uso de preservativo maior a chance de se contrair uma DST, foi alertado que muitas DST podem ser assintomáticas e os alunos assistiram uma apresentação teórica sobre as DST.



Saúdáveis



DST



AIDS

Tema 5. A corrida dos espermatozoides

Foi produzido um jogo de tabuleiro baseado na ideia do Instituto de Biologia da USP.

Disponível em: < http://ib.usp.br/iec/arquivos/anexo2_36.pdf > acesso em 2012.

A partir do jogo foi possível avaliar a compreensão dos alunos para alguns temas abordados durante o projeto e discutir o que ainda havia de dúvidas.

Conclusão

Este trabalho deixou bem evidente de como as dinâmicas facilitou a abordagem de temas que muitas vezes inibem os alunos ou os deixam constrangidos para tirar dúvidas. Além do que, experiências individuais mostram que a educação sexual é mais efetiva quando ministrada antes de se iniciar o envolvimento sexual e que esse processo, na maioria das vezes, retarda o início da atividade sexual, reduz o número de doenças sexualmente transmissíveis, parceiros sexuais e gravidez não planejada.

REFERÊNCIAS

AQUINO, G. J. Sexualidade na escola – Summus Editorial

CARRARA, S. Sexualidade, cultura e política. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/05.pdf>>.

INSTITUTO PROMUNDO: Minha vida de João - DVD e manual – Instituto Promundo/Ecos/Papai/ Salud y Género

INSTITUTO PROMUNDO: E uma vez outra Maria – DVD e manual – Instituto Promundo/Ecos/Papai/ Salud y Género

INSTITUTO PROMUNDO. Adolescentes, jovens e educação em sexualidade: um guia para ação. Rio de Janeiro: Promundo, 2011. Disponível em: <<http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2011/07/Toolkit-1.pdf>>.

MANUAL DO MULTIPLICADOR: ADOLESCENTE. Educação em saúde escolar para prevenir AIDS e DST. Brasília: Ministério de saúde, 2000.

PAIVA, V. Em tempos de AIDS. São Paulo, Summus, 1992.

PROGRAMA NACIONAL DE DST/AIDS. Educação em saúde escolar para prevenir AIDS e DST: guia do professor, Brasília: Ministério de Saúde, 1995.

Anexo 1:

Intermediário

“Sou o meio da termo da vida

Nem criança, nem adulto.

Geralmente não sou levado a sério

E, muitas vezes, aguento insulto.

“Pare com isso, você não é mais criança”

“Ainda não! Você é só um adolescente”

Ser logo adulto é uma esperança

Não ser criança é uma luta intermitente.

Intermediário? Por que não?

Se a natureza também passa por fases

Nessa escalada, pra que me apressar em vão?

Quero me deleitar nestes momentos fugazes.”

Teresinha Lello



CAPA



SUMÁRIO

619

Lições aprendidas na experiência docente coletiva da Educação Física na escola de educação integral

Maristela Marçal
marismarcal@gmail.com
Professora de Educação Física EEl Padre Francisco Silva – Campinas, SP

Jaqueline de Meira Bisse
jaqueline_bisse@yahoo.com.br
Professora de Educação Física EEl Padre Francisco Silva – Campinas, SP

Resumo: Este estudo apresenta o relato de experiência do grupo de professores de Educação Física a respeito do Projeto de planejamento e implementação da Escola de Educação Integral (EETI) Padre Francisco Silva, da rede municipal de Campinas-SP. Nesse contexto, defendemos a educação visando à formação do ser humano em sua integralidade. Para atingir nossos objetivos foi necessário pensar e agir apresentando valores, concepções, estratégias e metodologias, entre outros aspectos, de modo diferenciado, e ainda significar os tempos/espacos de ensino e aprendizagens dos alunos e também dos docentes. Esta proposta, também exige outra estrutura organizacional e curricular na dinâmica escolar. Perpassa o trabalho coletivo entre os profissionais da equipe que subsidiará a Escola de Educação Integral. Para tanto foram necessários os tempos destinados às reuniões coletivas já conhecidas na rede municipal - o trabalho docente coletivo (TDC) e o trabalho docente individual (TDI) - e também outros. Entendemos e sugerimos serem necessários momentos que dessem o suporte e os encaminhamentos para os planejamentos, as ações e as avaliações do que realizamos. Estes novos momentos denominados Trabalho Docente de Formação Coletiva (TDF) e o Trabalho Docente entre Pares (TDEP) que são fundamentais para a escola. Esse estudo também trata, especificamente, da área de Educação Física e da importância do tempo/espaco de trabalho docente entre os pares. Foram nestes encontros que os professores buscaram formações, saberes e ações planejadas coletivamente que proporcionaram novas formas de planejamento das aulas, da dinâmica da dupla docência, dos rodízios de espaços para aula, das estratégias e metodologias utilizadas, dos agrupamentos de diferentes faixas etárias e do acesso e compartilhamento de saberes com estudantes estagiários. Entendemos que a ação-reflexão-ação é propulsora de mudanças da relação de nós professores com a escola e com o seu cotidiano.

Palavras-chave: educação integral; formação docente; educação física

Introdução

O ano de 2013 foi desafiador para nós professores, estudantes, famílias e comunidade da EMEF Padre Francisco Silva. Nossa escola foi escolhida para, juntamente com mais uma escola da rede municipal de educação de Campinas-SP, integrar o Projeto Piloto de Implementação da Escola de Educação e Tempo Integral, a partir de 2014. A nossa primeira tarefa, como integrantes da equipe escolar, seria a de desenvolver o Projeto Político Pedagógico desta nova realidade escolar, o que vem exigindo de nós um movimento de qualificação profissional, um espaço-tempo potencial de Transformação.



CAPA



SUMÁRIO

O sentido da implementação da Escola de Educação e Tempo Integral (EETI) e os seus benefícios no processo ensino-aprendizagem têm sido questionados pelos educadores, que têm dúvidas a respeito dos fatores que contribuem para o sucesso de um projeto como este. Essa pro-posta implica em uma mudança no saber e fazer pedagógico e, conseqüentemente, no replanejamento das atividades escolares e exige uma reformulação do projeto político-pedagógico da escola.

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. A EETI (Escola de Educação e Tempo Integral) passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. Embora a mudança pedagógica tenha sido o objetivo de todas as ações dos projetos de implementação das EETIs no Brasil, os resultados obtidos não foram suficientes para sensibilizar ou alterar o sistema educacional como um todo.

Refletir sobre Educação Integral também implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de ensino aprendizagem para alunos e professores, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

A partir dos estudos realizados pelas equipes escolares e discussões desenvolvidas com a comunidade, entendemos que apenas ampliar o tempo de permanência na escola não é possível, pois a educação integral faz repensar todo o conceito de educação e de escola. Estas considerações são no quadro abaixo:



CAPA



SUMÁRIO

AUMENTO DO TEMPO	EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL
- ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço.	- divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades diferenciadas. “São dois mundos separados, e o professor tem um papel importantíssimo de fazer esta articulação”.	- reformulação da escola, mudando sua maneira de oferecer os conhecimentos, bem como melhorar a grade de conteúdos que podemos trabalhar com os alunos.
- hiperescolarização: oferecer mais do mesmo;	- forma de dar ocupação aos alunos tirando da rua;	- reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade;
- precariedade da educação, aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço maior em melhorar a qualidade deste tempo ofertado aos alunos.		- cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível, sem esquecer a base do currículo;
		- as crianças devem ser incentivadas a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social. É importante não ficar preocupado só com os conteúdos. As crianças precisam ser formadas em atitudes e valores que caminhem para a tolerância e a participação na vida pública, uma preocupação com o coletivo.

Fundamentada nesta concepção de educação integral e considerando o documento das Diretrizes Curriculares para a educação básica do município de Campinas, os princípios considerados para a implementação da Escola de Educação Integral (EEI) EMEF Padre Francisco Silva são:

- Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola;
- Promoção de uma postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo, devem ser analisados e incentivados pelos professores;

- Apropriação e produção de cultura, compreendendo-a como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural;
- Articulação com o mundo do trabalho, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo;
- Tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais que marcam as relações dentro da escola, de modo a superar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.
- Consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem. Parte-se do princípio de que os homens se fazem humanos nas relações sociais, pelo trabalho e pela produção da cultura. O sujeito que aprende, aprende com o corpo todo, corpo este que carrega uma bagagem cultural, organizadora de sentidos e significados. Ensinar pelo diálogo e reflexão são promover o que se denomina educação integral do homem.
- Respeito e estímulo à autonomia dos professores, para que, a partir da dinâmica relação entre a teoria e a prática, possam decidir sobre as mais acertadas estratégias para promover aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos.

Em concordância com os princípios que orientam o trabalho, definiu-se também os Eixos Temáticos do Projeto Político Pedagógico na Implementação da Escola de Educação Integral, considerando os campos de conhecimentos: Linguagem e Cultura; Organização e Trabalho; Natureza e Sociedade.

Para atingir os nossos objetivos é necessário pensar e agir apresentando valores, concepções, estratégias e metodologias, entre outros aspectos, de modo diferenciado, e ainda significar os tempos/espacos de ensino e aprendizagens dos alunos e também dos docentes.

Esta proposta, também exige outra estrutura organizacional, curricular na dinâmica escolar, melhores condições de infraestrutura do espaço físico. Perpassa principalmente pelo trabalho coletivo, entre os profissionais da equipe que subsidiará a Escola de Educação Integral.

A proposta curricular de Educação e Tempo integral redimensiona e enriquece a estrutura organizacional da escola com novos tempos e espaços. Oferece maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos, pressupondo matrizes curriculares ampliadas e diferenciadas, como também outra lógica na organização dos tempos e atribuições pedagógicas. Exige ainda uma equipe de profissionais pautada no trabalho coletivo e nos princípios da participação e construção democrática dos processos e encaminhamentos pedagógicos e administrativos da escola.

Temos o objetivo a fortalecer a Escola ciclada e as equipes responsáveis por cada ciclo, elaborar projetos interdisciplinares, constituir dupla de docência para o trabalho. Acreditando que nossa profissionalidade se constitui no encontro e diálogo com o outro, as experiências com tempos e práticas compartilhadas podem estimular o experimento do “novo” para os professores envolvidos em propostas inéditas em suas carreiras. O compartilhar em coletividade também exige a troca de saberes, de modos de fazer, a afetividade, o respeito, a cooperação, a confiança e a negociação.

Esse conjunto de elementos desafia outra prática docente que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes que valorizem também a experiência do professor considerando suas dimensões pessoais.



CAPA



SUMÁRIO

As reflexões de Canário (2010) nos auxiliam a pensar sobre a formação docente e a construção de competências em contexto profissional. Ele esclarece que o conceito de competência está onipresente no discurso sobre formação profissional em geral, incluindo a formação de professores, com significados diversos, nem sempre claros. Na maioria das vezes, ao referir-se a competência, se pensa em qualificação.

Há a distinção entre os dois termos. O conceito de qualificação remete-nos a obtenção de títulos acadêmicos, diplomas, certificados que constituíram uma garantia de aquisição prévia dos saberes necessários por situações de específicos trabalhos. As competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho. Ainda este autor, afirma que a escola é o local onde os professores aprendem, é, precisamente, este processo de produção de competências profissionais que está a ser referido; que não é na escola de formação inicial, e sim no contexto de trabalho, que se decide o essencial da aprendizagem profissional. É coincidente com um processo de socialização profissional.

Entendemos serem fundamentais os espaço/tempos de formação e do trabalho coletivo na escola para a integração, o diálogo e socialização do que pensamos e do que nela fazemos. Estes momentos ocorrem nos tempos destinados às reuniões coletivas já conhecidas na rede municipal - o trabalho docente coletivo (TDC) e o trabalho docente individual (TDI) e outros.

No contexto da EEI, compreendemos e sugerimos serem necessários outros espaço/tempos, que proporcionassem o suporte aos planejamentos, aos encaminhamentos, as ações e as avaliações do que realizamos. Estes novos momentos denominados Trabalho Docente de Formação Coletiva (TDF) - reuniões com todos docentes da escola e o Trabalho Docente entre Pares (TDEP) - reuniões com os parceiros da área.

Canário (2005) nos esclarecer que a produção das práticas profissionais é atravessada, não apenas pela dimensão biográfica, por fatores individuais, mas também por uma dimensão contextual, por fatores organizacionais. Assim, o exercício profissional pode ser compreendido a partir da articulação entre fatores de disposição e fatores de situação. O mesmo docente age de maneira diferente em tempos e lugares diferentes. A impossibilidade de dissociar a dimensão coletiva e a individual da ação profissional permite pensar o funcionamento da organização escolar como um processo coletivo de aprendizagem, do qual emergem competências profissionais numa dimensão dupla: a individual e a coletiva.

A partir das referências de princípios, concepções e estruturas de trabalho da EETI, os seis professores de Educação Física elaboraram o planejamento da área e destacaram a importância do tempo/espaço de trabalho docente entre os pares. Entendemos a educação física como uma disciplina que reflete e elabora o corpo e sua cultura. E, como toda a cultura é também dotada de uma história, cabe ao professor localizar tais práticas sociais, reconstruí-las e sistematizá-las, uma vez que cada uma delas é dotada de uma técnica e um potencial de expressividade. O professor é, portanto, produtor e mediador na produção de lógicas e sensibilidades corporais.

O ser humano, de acordo com as teorias de aprendizagem social, desenvolvem-se em busca de uma individualidade, de uma identidade singular e de uma produção social específica. A Educação Física, neste sentido, abriga um amplo repertório de movimentos que, aos poucos, será delimitado, re-elaborado e aprofundado, de acordo com os interesses dos estudantes. Assim, o trabalho nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental tem base na ampliação e diversificação de movimentos, na experiência sensível.

Acreditamos numa concepção de aprendizagem na qual o aluno aprende de forma ativa e participativa. Se-

gundo Vygotsky (2003), o ser humano se constitui socialmente e a aprendizagem ocorre nas relações sociais, ou seja, na interação com o outro. Portanto, envolve os conhecimentos sistematizados, a afetividade e as emoções.

Nessa perspectiva, a criança desenvolve-se por meio de atividades lúdicas; a brincadeira e o jogo são considerados como espaço de compreensão do mundo, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por aquele que joga. Para os adolescente, o espaço de compreensão do mundo são as próprias relações pessoais estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar.

Os conteúdos selecionados devem ser culturais e universais, possuindo relevância social e contemporaneidade e adequados às possibilidades sócio cognitivas dos estudantes, ampliando-se de acordo com as referências e experiências às quais os alunos são apresentados.

A expressão corporal é compreendida como uma forma de linguagem e os estudantes são compreendidos em sua máxima complexidade: não apenas em seu aspecto físico.

Em nossas reuniões TDEP, buscamos o planejamento coletivo visando o processo de ensino e aprendizagem do ciclo e as parcerias docentes nos anos. Este modo de pensamento e ação promoveu: outras formas de planejar as aulas, novas estratégias e metodologias; a dinâmica de ação da dupla docência durante a aula; o plano de rodízios de espaços usados em aulas; a organização de agrupamentos de diferentes faixas etárias em um mesmo horário; o acesso e compartilhamento de saberes com estudantes estagiários. Compreendemos que a ação-reflexão-ação em coletividade é também propulsora de mudanças da nossa relação individual e também com o grupo no cotidiano escolar. De acordo com Schon (1992) o ensino reflexivo, é definido como sendo formado por professores críticos que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares.

Há no contexto escolar uma multiplicidade de olhares, de percepções e do modo de ser dos sujeitos, em relação ao mesmo ambiente. Sujeitos que entendem e agem no espaço/tempo de maneira diversa. A vivência em trabalhos coletivos pode promover a compreensão de si própria, do(s) outro(s) e da realidade. A partir de nossas experiências, trouxemos os significados e sentidos ao cotidiano da educação física na escola e a percepção das necessidades de nossos alunos. Como enfatiza Najmanovich (2001, p.99), tudo o que é significativo surge na interação das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações.

As lições aprendidas ...

Reforçamos que a Educação Física deve articular-se aos demais componentes de ensino, buscando abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Destacamos alguns aspectos importantes das lições aprendidas:

■ Planejamento e Ações Coletivas

O planejamento das ações conjuntas e dos momentos de formação - Trabalho Docente de Formação Coletiva (TDF) e o Trabalho Docente entre Pares (TDEP) - são fundamentais para a escola. Os acordos e os conflitos são necessários para processo da comunicação, da socialização entre educadores, estudantes e a comunidade, para se atingir



CAPA



SUMÁRIO

025

os objetivos de qualidade da escola.

Todas as semanas a equipe docente de educação física reúne-se nos TDEPs (Trabalho Docente Entre os Pares). Estrutturamos as reuniões com um momento inicial de acolhida, em que um dos professores compartilha uma experiência com os colegas, (vídeo, poesia, leitura, entre outras possibilidades). Realizamos o planejamento semanal de forma coletiva atravessando os dois ciclos. Neste momento, todos apresentam suas contribuições para os temas abordados nas aulas. As estratégias selecionadas são permeadas por valores como solidariedade, cooperação, autonomia, respeito e liberdade de expressão. A partir de nossas práticas, discussões e reflexões organizamos as aulas, procurando estratégias diversificadas para os estudantes. Algumas práticas inclusive são realizadas em dupla docência, com duas turmas, durante a semana. No encontro discutimos também as demandas da semana escolar relativas à área e outras, ainda reservamos um tempo para estudo, de algum tema de interesse do grupo.

■ A dupla docência e o rodízio de espaços

As aulas em dupla docência proporcionam o auxílio, o acompanhamento entre os docentes, a avaliação e autoavaliação das práticas. Ministras as aulas em parcerias, tem nos ajudado em instantes de orientações e resoluções de conflitos, de modo individualizado ou no coletivo. A experiência de convivência entre diferentes faixas etárias e turmas tem sido positiva em situações de conflito, no processo coletivo em partilhar espaços, materiais, entre outros. As trocas e suportes oferecidos de um professor ao outro contribuem fortemente para o trabalho integrado no ciclo e na escola. Os estudantes são de todos os professores, e não somente de uma turma específica. A dinâmica de trocas de espaços de aulas exige outra organização das atividades, pois utilizamos a quadra, pátios, quiosques, sala de vídeo, sala ambiente e bosque.

■ A orientação formativa com os Estagiários

Temos recebidos em nossa unidade vários estagiários das áreas de pedagogia, educação física, entre outras. São estudantes vinculados a programas de estágios e práticas supervisionadas das faculdades e da prefeitura. Estes projetos são de incentivo a docência. Entendemos que no contexto de trabalho, temos o papel de formadores. Trocamos com eles alguns de nossos conhecimentos, experiências teóricas e principalmente das práticas educativas e pedagógicas. É a realidade do cotidiano escolar que passa a ser conhecida pelos estudantes-estagiários. Há ainda abertura para que, os novos profissionais que estão em formação, sugiram e auxiliem as atividades sob nossa supervisão.

■ O vínculo de parcerias entre pessoas

O significado da palavra parceria é definido como reunião de pessoas para um fim de interesse comum: companhia. Esta tem sido uma marca, particularmente, entre os docentes da educação física. Companhia entre pessoas que se ligaram a algo em comum, inicialmente à área de formação, à escola. O convívio, a aprendizagem profissional e pessoal que nos afeta de modos variados. Pensando, agindo e procurando compreensões do trabalho realizado na escola de Educação Integral.

Considerações... Para continuar

Estamos há pouco tempo no processo e experiência da EEI. Ela está se estruturando e já realizamos algumas modificações e outras ainda serão necessárias. Apontamos alguns caminhos, acreditamos no trabalho coletivo sistemático e cotidiano, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar. É esta força que pode promover a transformação da escola.

Vivendo este contexto, buscamos aprendizados constantes no local de trabalho para nós, os demais educadores e estudantes. Relações entre sujeitos que exige a flexibilização nas ações e pensamentos pedagógicos, pensar junto com o outro, em prol da escola. Segundo Freire (1998) na formação constante dos professores, o instante essencial é o da reflexão crítica da prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal maneira concreta que quase se confunde com a prática. Reavaliações em parcerias, entre os vários profissionais e a comunidade escolar, ampliando, reinventando a escola. São necessários apropriação e aperfeiçoamento dos espaço/tempos de formações, como parte constituinte de nossa qualificação profissional e pessoal. E participar nos espaços públicos de debate a respeito da educação pública, apontando e sugerindo encaminhamentos que representem a experiência real, as facilidades e dificuldades a respeito da implementação do projeto de Escola de Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, R. O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Portugal: Porto Editora, 2005.
- CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: Um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2010.
- CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2011.
- CAVALIERE, A.M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M. e COELHO, Ligia. M. C. da Costa. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.
- COELHO, Ligia. M. C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus, 1997, pp 191-208
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KERSTENEETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: Ciência hoje. Vol. 39, nº39, pp 18-23, 2006.
- NAJMANOVICH, D. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS: ÉTICA/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed.– Brasília: A secretaria, 2001. 146p.



CAPA



SUMÁRIO

627

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1992, pp 77-91.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Bibliografia consultada para a elaboração do Planejamento de Educação Física

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo. Cortez, 1992.

DARIDO,S.C; RANGEL, I.C.A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,2005.

DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

A escola como espaço de formação

Dejanira Fontebasso Marquesim
dejaniraf@gmail.com
Prefeitura do Município de Campinas

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a formação continuada de professores a partir da compreensão da escola como espaço de formação. Na experiência de implementação e consolidação da Escola de Educação Integral, em período integral, no Município de Campinas/SP foi criado, na jornada de trabalho dos professores, um Tempo Docente de Formação (TDF) incluído na jornada de trabalho do professor e cumprido dentro da unidade educacional junto ao coletivo de docentes. Trata-se de 4 horas aula de trabalho semanais destinadas a discussão coletiva dos dados de realidade do trabalho desenvolvido pelo coletivo. Formalizou-se um espaço formativo no interior da escola contribuindo para a superação da “lógica escolar” que a formação continuada vem assumindo ao longo do tempo. Esse espaço para trabalho e discussão formativo coletivo vem auxiliando no processo de valorização dos professores como sujeitos protagonistas do seu processo formativo individual e coletivo. A escola transformou-se num local de aprendizagem, não só para os alunos como também para os professores, possibilitando uma ressignificação do trabalho docente e proporcionou uma nova concepção para a formação continuada. A experiência de um ano com o processo formativo realizado em grupo, no coletivo, na escola Piloto de Educação Integral Padre Francisco Silva (Campinas/SP) traz indícios de como a constituição docente no individual e coletivo pode ressignificar o trabalho docente, implicando diretamente nas dimensões inerentes à profissão: a formação, o desenvolvimento profissional, as competências necessárias para o desempenho da profissão, a dimensão social do trabalho do professor, além, é claro, de dar um sentido dialético às práticas didático-pedagógicas na relação aluno-professor.

Palavras-chave: formação continuada; trabalho docente; ressignificação do trabalho.

O saber docente entrelaçado na experiência

Ao longo dos meus quase 20 anos de experiência como professora nos anos iniciais me deparei com diferentes necessidades no exercício da profissão, porém a que mais contribuiu com o meu processo de formação foi o registro, a retomada do vivido a partir do exercício de narrar os acontecimentos. Não se tratava da narrativa apenas no sentido de contar os fatos, narrava para reinterpretar o vivido. Nas palavras de Fontana (2000, p.145):

[...] interpretar o vivido é “um trabalho do sentido sobre o sentido”, que não se dá no vazio. Ele é mediado pela história, mediado pela ideologia. Nessa trama complexa de multideterminações, que se concentra e se espalha na tensão do movimento constante e simultâneo de aceitação/contestação, confirmação/negação dos sentidos estabilizados e emergentes, constituímos-nos como profissionais e como sujeitos [...].



CAPA



SUMÁRIO

629

Recordo-me, que no ano 2000, estávamos trabalhando em quatro professores de primeiro ano. A coordenação da escola pediu que procurássemos trabalhar de modo similar a fim de manter uma unidade no trabalho realizado nos primeiros anos. Tomadas por essa proposta resolvemos planejar e discutir nosso trabalho juntas. Como o espaço de Trabalho Coletivo na unidade era tomado pelas questões da direção e da coordenação passamos a nos encontrar semanalmente, ora na casa de uma, ora na casa da outra. Nesses encontros, com duração média de 2 horas, planejávamos nosso trabalho, discutíamos sobre os alunos, preparávamos materiais, partilhávamos ideias, tomávamos chá e comíamos bolo. Não ganhávamos nada em nosso salário, no entanto, ganhávamos no trabalho com nossos alunos, fazíamos com prazer, com paixão porque nosso objetivo era melhorar a cada dia. Ao longo do ano os alunos se habituaram a unidade entre nós que não havia entre eles nem separação entre as professoras, não existiam alunos desta ou daquela professora, eram os alunos dos primeiros anos. Não foi só o prazer, foi o olhar do outro transformando nossa docência.

Nessa época fazia parte de nossa jornada de trabalho semanal, duas horas destinadas ao que chamávamos de capacitação docente, uma espécie de formação bastante técnica para o trabalho docente. Viver esses dois momentos paralelos de formação me fez chegar a uma certeza, professores podem ser sujeitos do seu próprio conhecimento e quando juntos podem fazer muito com esse conhecimento produzido dentro da escola¹.

Outro aspecto importante de se ressaltar era a relação de confiança que se estabeleceu entre nós, uma confiança no olhar do outro, na crítica feita pelo outro. As relações entre o pensar e o fazer passavam pelo olhar transformador do outro.

O espaço de Capacitação docente existente na Rede em que atuava nessa época constituía-se num curso formatado por profissionais contratados para esse fim, que julgavam conhecer do espaço da sala de aula e das mudanças que esse espaço precisava. Éramos colocados como alunos que assistem aulas sobre como “dar aulas” e efetivamente pouco do que vivenciávamos naquele espaço ia pra dentro de nossas salas de aula. Aos poucos, acabamos carregando para esse espaço todo tipo de tarefa que pudesse ser realizada naquelas duas horas sem chamar muito atenção, das quais precisávamos nos livrar. Recortar um jogo novo que resolvemos confeccionar, realizar registros sobre os alunos que por ventura tivessem ficado por fazer.

Em 2013, não mais como professora, exercendo a docência a partir da Supervisão Educacional (acredito que uma vez professor isso se perpetua, torna-se parte de sua essência, então não importa a posição que ocupe dentro da área da educação, partiremos sempre da nossa essência docente, não deixamos de ser professor), trabalhando junto a Equipe da EMEF Padre Francisco Silva, situada na Vila Castelo Branco, em Campinas, cujo segmento de atuação é Ensino Fundamental de Anos Iniciais (1º ao 5º ano) recebi o desafio, junto com todos da escola, de começarmos 2014 como uma escola de Educação e Tempo Integral. Passamos o ano de 2013 em incansáveis reuniões para discussão e organização do trabalho que queríamos implementar em 2014. A primeira decisão foi que a escola, junto com sua comunidade, desenharia esse projeto Piloto cujo objetivo central seria a Educação Integral dos alunos e não apenas extensão do tempo de permanência do aluno na escola.

O ano de 2014 foi um grande desafio para toda a equipe da unidade. Dar vida a um projeto Piloto era nosso principal desafio, fazê-lo acontecer numa unidade com 600 alunos e mais de 50 docentes. A escola necessitava ser repensada e o coletivo de professores assumir as rédeas da condução desse processo. Muitos novos profissionais

1 - Para saber mais desse trabalho e das conclusões a respeito desse aluno sugiro a leitura de MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. A construção do ser professor e a capacitação Docente. UNICAMP, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000316914>

se juntaram ao nosso trabalho, como a figura do professor Especialista em Ciências, componente anteriormente ministrado pelo professor polivalente. Os professores de Língua Francesa compoem o estudo de línguas e culturas, os estudantes em formação para a carreira docente como estagiários de Educação Física e Pedagogia. Compunha ainda o quadro, os educadores sociais do Programa Mais Educação, mantido pela unidade numa perspectiva de composição do trabalho docente, somando ao projeto desenvolvido pela escola.

Por se tratar de um Projeto Piloto alcançamos algumas conquistas para os professores, dentre elas a mais significativa, a alteração da jornada docente para um formato 24/40, na qual 16 horas de trabalho docente remunerado acontecem sem os alunos, em espaços para reflexão e planejamento do trabalho. Os professores da Rede Municipal de Campinas, dos anos iniciais, possuem uma jornada de 24/32. Numa comparação entre as duas jornadas: temos as mesmas 24 horas/aula de trabalho com os alunos, no entanto, na nova jornada criou-se um TDF (Tempo Docente de Formação), são 4 horas/aulas para formação docente que ocorrem no coletivo e no espaço da unidade e o TDEP (Trabalho Docente Entre os Pares) constituído por 2 horas/aulas semanais para o trabalho de planejamento entre os professores que atuam no mesmo ciclo.

Os espaços conquistados para organização conjunta, planejamento do trabalho e formação docente se constituíram no principal elemento que possibilitou a transformação das ideias em propostas práticas viáveis e realizáveis. As segundas-feiras quando realizávamos os momentos de TDC (Trabalho Docente Coletivo) organizavam-se discussões sobre a organização das turmas, resolviam-se questões de problemáticas específicas do cotidiano. Para que esse trabalho pudesse contemplar todos os problemas e contribuir para proposição de soluções, os profissionais da unidade (docentes e não docentes)² dividiram-se em comissões responsáveis por observar, coletar dados da realidade, trazer e propor análises seguidas de sugestões de enfrentamento do problema para todo o grupo. Dentre as comissões formadas estavam: alimentação e horários de almoço, horário dos professores e distribuição dos espaços da escola, disciplina e regras de convivência, avaliação do projeto e das aprendizagens, projetos de trabalho, entre outras.

Distribuídos ao longo da semana de acordo com a organização dos horários dos alunos estavam o encontros de TDEP destinados a reflexão sobre o trabalho pedagógico dentro dos ciclos de aprendizagem (1º e 2º ciclos) com o objetivo de interligar e integralizar os conhecimentos e propostas pedagógicas desenvolvidas por todos os que atuam dentro do mesmo ciclo e conectando ainda esse trabalho ao projetos maiores que envolviam toda a escola. O principal desafio de todos era assumir os princípios escolhidos pelo coletivo na condução diária das propostas.

As quartas-feiras acontecia um segundo momento de reunião de todo o coletivo, TDF. Esse horário contou também com a contribuição do Professor Guilherme Do Val Toledo Prado³ (GEPEC – UNICAMP) que gentilmente aceitou o desafio de nos auxiliar no processo de reflexão do trabalho realizado no Projeto Piloto, na medida em que era colocado em prática. Sua contratação oficial ocorreu via Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, no entanto desde o início ficou claro que o professor Guilherme comporia os olhares sobre o que acontecia na unidade e o trabalho ali desenvolvido, não esperava-se dele algo além de contribuições para as discussões.

2 - Todos os profissionais que atuam dentro de unidade escolar fazem parte desse emaranhado de especificidades que envolve o trabalho no campo educativo portanto assumimos como essencial a participação de todos eles nos espaços de discussão coletiva.

3 - Professor Doutor da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Metodologia de Ensino, pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e doutorado em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna- pela Universidade Estadual de Campinas (1999).

Os espaços de discussão coletiva fomentaram reflexões individuais que aos poucos retornavam ao coletivo, foram ao longo do ano constituindo o trabalho da unidade e moldando a identidade da escola. Nossa questão era aprender e fazer aprendendo. Enquanto os profissionais aprendiam ao fazer o Projeto Piloto ganhar corpo dentro da escola, nossos alunos também aprendiam e, essas aprendizagens estavam longe de poder ser controladas ou mesmo de querermos controlá-las no seu sentido estrito.

O Município de Campinas, assim como outros Municípios, mantém programas de Formação Continuada Docente, ainda pautados numa lógica racionalista e tecnicista de manter um menu de cursos oferecidos aos profissionais e estes fazem suas escolhas para o ano letivo. Esse modelo de formação continuada existente no Município, não atendia a essa nova realidade que se colocava, por isso a insistência do grupo na criação do TDF e na configuração desse tempo dentro da unidade.

Nossos encontros foram até o momento permeados por várias características: constitui-se no espaço de lamentações sobre tudo que estava dando errado, em relação a postura da Secretaria diante do Projeto, nossa sensação de isolamento; espaço de grandes elaborações e novas ideias como criação de Projetos Coletivos que mobilizaram todos e fizeram a diferença na vida dos alunos; espaço de ouvir críticas e fazer críticas ao trabalho uns dos outros; momento de reflexões teóricas a partir de leituras de textos e debates; momentos de partilha dos saberes docente; entre outras.

A formação que acontece na escola, no exercício da docência contextualizado e sentido dentro da escola, provoca questões e a busca das respostas a essas questões se configura no melhor trabalho formativo. Compreender o contexto educativo e o cotidiano escolar como principais agentes da transformação docente significa entender o processo formativo como algo intransferível, que cabe somente aos professores daquela escola, naquele momento, com estes dados de realidade em mãos. O trabalho docente não se resume a uma aglutinação de fatos e fazeres, ser professor constitui-se por inerência em ser pesquisador, lançar-se a pesquisa do próprio trabalho, desconstruir verdades, reconfigurar conceitos, duvidar daquilo que nos parece perfeito. O professor não é livre das marcas de sua história, no entanto ter consciência das verdades em que acredita e como elas afetam seu trabalho faz dele um espírito livre capaz de lançar-se ao desafio de interpretar suas produções, de narrar sua docência e ao narrar fazer novas produções.

Trata-se de tomar como referência os saberes produzidos no cotidiano, na práxis. Por em discussão verdades cristalizadas pelo fazer, justificadas por raízes as quais não encontramos sustentação no plano da realidade, constitui-se em um processo de reconstrução dos valores que balizam nossa ação. Nas palavras de Larrosa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A partilha dos anseios, das dificuldades, discutir em coletivo as angústias de fazer Educação Integral ou ao menos o que conseguimos vislumbrar como uma possibilidade de educação integral tem permitido que o grupo de professores conquiste um espaço de fala e autoria. Aos poucos o grupo vem descobrindo que todos temos conhecimentos importantes para a construção da educação integral e que partilhando potencializamos esses conhecimentos à medida que cada indivíduo o ressignifica na sua prática cotidiana. Compartilhar os fazeres docentes e os sentidos atribuídos a Educação Integral fortaleceu o grupo de docentes. O processo de formação tornou-se um espaço de partilha, de indecisões/decisões coletivas e principalmente um espaço para a reflexão sobre o quê e como fazer educação integral. As mudanças foram discutidas com o grupo antes e durante o processo e isso resultou numa nova perspectiva de formação que pode se fundamentar na prática e num saber docente interligado ao conhecimento teórico.

A experiência de garantir que a escola seja também espaço de formação fomentou a participação de todos no processo de estudo e reflexão contínuo voltada à construção do trabalho coletivo. Os resultados são bastante significativos, no sentido de que a participação de todos os profissionais da equipe nos processos formativos repercutiu no estabelecimento, de um coletivo mais articulado e de um trabalho pedagógico mais coeso e afinado com os princípios norteadores estabelecidos.

Fazer da escola um espaço de produção de conhecimento por parte de seus integrantes e pensar em conhecimentos integralizados. Não há como existir Educação Integral fragmentando-se saberes em áreas do conhecimento e com professores que fecham suas portas e “dão” sua aula independente de tudo. Os professores e profissionais da escola careceram de tempo e espaço formativo conjunto para vislumbrar a relação de pertencimento no grupo, de responsabilidade compartilhada e de construção integral de conhecimento.

Os olhares individuais são transformados pelo olhar do outro. O espaço de Formação dentro da escola permitiu a construção de uma visão coletiva da escola, adesão a princípios comuns que sustentam o trabalho de todos os envolvidos com aquela unidade. Todos os profissionais perceberam a formação continuada como algo inerente ao trabalho, pensamos juntos para transformamos juntos e nos transformamos.

Uma relação de confiança está se estabelecendo entre os profissionais de modo que o olhar do outro não é mais o que critica, o que aponta os erros, o que fiscaliza. O olhar do outro permeia minha reflexão, me faz pertencer àquele coletivo, me ajuda na transformação do meu trabalho e da escola. Hoje nos sentimos profissionais que precisam da formação como algo para nutrir nosso ser docente, compreendemos formação como espaço de transformação.

As políticas de formação continuada docente poderão efetivamente transformar a escola quando auxiliarem os professores no processo de ressignificação do trabalho a partir da reflexão e problematização da realidade em que se colocam, afetando o ser docente, sem necessariamente implicar em saber para onde vamos e como vamos ser afetados.

Esse é nosso grande desejo. Que os formuladores de Políticas Públicas de Formação Continuada compreendam o quão importante é estarmos vinculados à nossa realidade de trabalho, ao nosso cotidiano e ao coletivo ao qual pertencemos. E mais, assumindo a autoria do conhecimento docente, somos capazes de falar de escola e compreender muito mais dela do que qualquer outra pessoa.



CAPA



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, (2000).
- BENJAMIN, Walter (1936). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____ . Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. SP: Ed. Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Campinas, (2010).
- CANÁRIO, Rui (org.). Formação e situações de trabalho. Tradução: Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, (1997).
- CANÁRIO, Rui. Articulação entre as Formações inicial e continuada de Professores. In Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília : MEC, SEF, (2002).
- CARR, W. e KEMMIS, S.. Teoría crítica de la enseñanza: lá investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, (1998).
- DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto: Edições Aprofundamento, (1990).
- GIROUX, Henry A.. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, (1997).
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan/fev/mar, (2002).
- _____, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, (1999).
- MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. A construção do ser professor e a capacitação docente. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, (2003).
- MARQUESIM, D. Fontebasso, AFFONSO, Suselei B.. Formação continuada de professores municipais: um olhar sobre a experiência de formação continuada de educadores de Campinas. In: IV CONGRESO SOBRE NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN Y DE DEMOCRATIZACIÓN - PROBLEMAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS. Buenos Aires, Argentina, (2014).
- MOTA, E. De A. D.. Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, (2005).
- NÓVOA, A.et.al.(coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2ª edição, (1995).
- TARDIF, M.. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, (2002).
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação. n. 13 jan./fev./mar./abr, (2000).

A formação dos alfabetizadores- o que revelam seus relatos (sobre a ótica de uma alfabetizadora)

Cátia Soares Madaleno Menezes
catia_jk@hotmail.com
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – PG –UEMS

Eliane Greice Davanço Nogueira
eg.nogueira@uol.com.br
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – PG –UEMS

Resumo: Este artigo foi originado através de uma pesquisa sobre a visão que o educador alfabetizador possui de sua formação, qual o pressuposto teórico que trabalha em suas aulas. Trata-se de uma pesquisa instaurada na linha: “Linguagem, Educação e Cultura” do Programa de Pós Graduação em Educação, nível de mestrado, ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba. O presente trabalho tem como objetivo contemplar as exigências da disciplina: Concepções de Alfabetização, além de continuar um estudo sobre a importância de se pesquisar o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores iniciantes, através de narrativas autobiográficas que abordem a formação, as condições de trabalho e a compreensão da prática alfabetizadora. No desenvolvimento do presente trabalho discutimos as visões que os educadores têm da participação em um grupo de estudo, o que este olhar implica em sua docência e em que as visões destes educadores podem transformar a concepção da formadora-pesquisadora. Para isso, no decorrer deste, apresentamos um relato de uma alfabetizadora iniciante, a qual participa do grupo de estudo aqui pesquisado, materializando a importância de termos um olhar singular sobre nossa prática e aceitar que o olhar do outro pode contribuir para a descoberta dos caminhos do fazer docente.

Palavras-chave: narrativas autobiográficas; alfabetização; desenvolvimento profissional docente.

Introdução

“Não somos apenas o que pensamos ser. Somos mais: somos também o que lembramos e aquilo que nós esquecemos; somos as palavras que trocamos os enganos que cometemos os impulsos a que cedemos ‘sem querer’.”

Sigmund Freud

Como se constitui a identidade docente? De que maneira o professor vai se formando? Quais os caminhos que são trilhados pelos educadores para caracterizarem os professores que são? Muitas são as indagações que permeiam o desenvolvimento profissional docente.



CAPA



SUMÁRIO

635

Sabemos que a formação de um professor é um processo contínuo, vamos nos constituindo durante a trajetória profissional.

Cientes disso, este artigo trata-se de uma pesquisa narrativa que pretende discutir, a luz de vários teóricos, a importância de fortalecermos lógicas de partilha dentro das instituições, com foco na formação de professores alfabetizadores iniciantes, contribuindo como material formativo para os sujeitos pesquisados e também para seus pesquisadores.

Com isso, iniciamos com uma pequena discussão sobre as narrativas autobiográficas como abordagem eficaz para tornar a história de vida dos educadores em objeto de estudo, evidenciando seu desenvolvimento profissional.

Em seguida, abordaremos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente sobre uma ótica de Formação de Grupos de Estudo dentro das instituições que atuam.

Apresentamos, também, a Alfabetização e o Letramento como aliados da formação discente e fechamos refletindo sobre a narrativa da experiência de uma alfabetizadora e as suas impressões ao participar de um grupo de estudo sobre Alfabetização.

Para dialogar sobre as narrativas autobiográficas embasamos nos autores: Delory Momberger (2006,2008,2012), Ferrarotti (2013), Larrosa (1995), Nogueira (2011), Souza (2006,2010,2014), Soligo (2014), Passeggi (2012), Prado (2014), Pineau (1999,2004,2012). Apresentamos os autores: Moraes (2009), Ferreiro (1986), Teberosky (1986), Soares (2004/2006), para tratarmos sobre o tema: Alfabetização e Letramento.

Sobre o desenvolvimento profissional docente teorizamos com os autores: Canário (1994), Furlanetto (2003), Nóvoa (1995, 1997,2000), Tardif (2000/2004), Prado (2014).

Narrativas autobiográficas - uma abordagem de formação

“[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Michel Foucault

Por muito tempo o professor tentou fazer parte do cenário da pesquisa, da posição ativa deste processo de construção do conhecimento de si mesmo, as narrativas autobiográficas vêm trazer esta oportunidade: do educador ser um participante desta descoberta de si mesmo e do outro. Diante disso, assistimos a consolidação da autonomia do método biográfico e o aumento cada vez mais da utilização desta abordagem.

A opção em trabalhar com narrativas autobiográficas nasce do desejo de compreender o educador, pois quando utilizamos uma abordagem como esta temos a oportunidade de ouvi-lo e de nos reconhecer através desta reflexão pessoal e compartilhada.

Segundo Ferrarotti (2013) o método autobiográfico é um instrumento de formação do próprio pesquisador, já que ao utilizar desta metodologia ele reconhece que não sabe que só pode começar saber juntos com outros.

É troca de conhecimentos, compartilhar de experiências que exemplifica o quanto podemos aprender juntos, durante o pesquisar. Já que como afirma Ferrarotti (2014) quando se trata de ciências humanas, só sabemos juntos com outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa adquire uma dimensão dupla: de investigação e de formação. Sobre esta qualidade, Souza (2006) esclarece que:

Nesta perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. (p.26)

Ao narrar história, o narrador-autor articula simultaneamente algumas ações ligadas ao reviver e a reexplicar as histórias que vivenciou, fazendo com que todas as vezes passam a ser ouvidas.

Benjamin (1985) corrobora dizendo:

[..] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve com rigor o modo de textura (p.37)

Kramer (1998, p.23) afirma que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra”.

Neste sentido podemos dizer que as narrativas autobiográficas na área da educação são utilizadas como formação tanto do narrador como do narratário, neste âmbito o importante não é o resultado final, mas sim o processo de construção das narrativas.

No campo da educação as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa (CLANDININ e CONNELLY, 1991; EGAN, 1986; GALVÃO, 2005; PRESKILL e JACOBVITZ, 2001; ROLDÃO, 1995).

É relevante pesquisas narrativas autobiográficas relacionadas ao desenvolvimento profissional deste educador no sentido de poder ouvi-lo e a partir da investigação sobre o vivido compreender a experiência e tirar lições dos acontecimentos.

Nogueira e Melim (2013, p.98) afirmam que:



CAPA



SUMÁRIO

Considerar as narrativas autobiográficas na formação e na pesquisa docente tem ampliado o debate em torno da complexidade que envolve as discussões sobre as práticas educativas e a formação docente, sendo que esse tipo de enfoque vem crescendo nas comunidades formadoras de professores.

A utilização das narrativas pressupõe uma pesquisa em que a escrita aconteça ao longo do processo, que para Soligo, Simas e Prado (2014) “não é apenas uma forma final de registro, mas um percurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão

[...]”. Em outras palavras, o pesquisador, suas experiências - de investigar e escrever - e o contexto da pesquisa modificam ele próprio, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialeticamente, em todo o percurso. [...]. Nossa convicção é de que o exercício da reflexão por escrito “no durante” potencializa substancialmente a tomada de consciência, e de decisões, o que nem sempre ocorre quando o registro é realizado ao final, depois de desenvolvida a pesquisa. (Soligo, Simas, Prado, 2014, p.11), .

Ao narrar a experiência “no durante”, o pesquisador coloca-se em um lugar exotópico, já comentado por Bakhtin (2006), pois para escrever nos distanciamos do vivido e, de um outro lugar, conseguimos enxergar o que era inalcançável até então, isto é, adquirimos um excedente de visão. Essa nova dinâmica de olhar só é possível a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência.

Realmente a pesquisa narrativa autobiográfica dá a possibilidade aos docentes de um mergulho interior, proporcionado pela troca de experiências formadoras, refletindo de maneira consciente sobre os acontecimentos que verdadeiramente contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Ainda conforme Benjamin (1985)

[...] o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que respiramos antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso. (p.223)

O trabalho com as narrativas autobiográficas são fontes inesgotáveis de troca de experiências, pois ao recorrer a essa abordagem, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos, cujos pensamentos, sentimentos e, sobretudo experiências são importantes dados para a formação do narrador e do narratário.

Uma formação docente dentro da profissão

Quando não encontramos a chave da porta, talvez seja hora de, em um salto, pular a janela e partir para o centro de outra história.

Rosaura Soligo

Acreditamos que a formação docente inicia-se antes de entramos na escola como docentes, as experiências vivenciadas em sala de aula enquanto alunos são marcas que nos constituem professores.

Segundo Furlanetto (2007) as relações vivenciadas com o pai que ajudava a fazer as lições de casa, com a tia, que era professora e que adorava contar histórias, o medo da professora de Língua Portuguesa que corrigia os cadernos de vermelho, foram sendo incorporados e também ajudaram a compor o professor que somos.

Podemos afirmar que conhecimentos teóricos e técnicos não são suficientes para formar um educador, refletir não é uma tarefa fácil, envolve além da razão a nossa emoção.

Na formação de professores também se deve valorizar os saberes da experiência, visto que assim, o educador tem a oportunidade de a cada nova experiência fazer uma reflexão sobre sua prática docente.

A formação é um processo ativo no sentido de que é a própria pessoa que se forma, entendida como um processo ao longo da vida. Esta formação centraliza no desenvolvimento pessoal dos docentes e no movimento reflexivo das suas experiências pessoais e profissionais

Como diz Nóvoa (2010, p. 167) “ninguém forma ninguém, [...] formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida”.

Quando falamos em desenvolvimento profissional docente pergunta-se como fazê-lo de forma completa, significativa. Estamos convictos que a formação dos educadores para ser eficaz tem que acontecer dentro da profissão. E isso só será possível se reforçarmos o trabalho em equipe, com lógicas de partilha.

Segundo Antônio Nóvoa,

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p.24).

As subjetividades e as experiências compartilhadas ao longo do exercício de ser professor são aspectos



CAPA



SUMÁRIO

639

formativos, os quais não devem ser desprezados quando se fala em desenvolvimento profissional docente, pois são aspectos considerados fundamentais para a formação, ou seja, valorizar o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional, os saberes da experiência, já que o professor tem a oportunidade de a cada nova experiência fazer uma reflexão sobre sua prática.

Neste sentido os grupos de estudos dentro das instituições escolares são de suma relevância já que permitem partilharmos nossas experiências e refletirmos sobre os momentos vividos com o intuito de problematizar o cotidiano, construindo outras possibilidades para o nosso trabalho.

Conforme afirma Benjamin (1985) o elo que o narrador tem com a sua matéria – a vida humana- é uma relação artesanal e sua tarefa é trabalhar a matéria-prima das experiências –as dos colegas e as próprias- de maneira a transformá-la.

Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente pode despertar nos professores a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

É necessário que consideremos a escola como espaço formativo do professor, a escola como “locus de formação”, buscando identificar quais condições favorecem o trabalho docente.

A compreensão do trabalho do professor implica na análise sobre os saberes da experiência, no qual múltiplos fatores se articulam, porém compreender a prática docente, não significa apenas identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber” docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser (TARDIF, 2000).

Canário e Barroso (1999) reforçam afirmando a necessidade de uma formação continuada dentro da instituição escolar e fazem uma advertência para as práticas de formação descontextualizadas :

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO; BARROSO, 1999, p.84)

Para Canário (1998), a escola é o lugar que mais propicia a aprendizagem do docente, pois ela representa o espaço verdadeiro de construção da sua identidade profissional.

O autor (1998) advoga a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional, em um processo permanente de elaboração e reelaboração. Ressalta que a identidade profissional do professor se constrói na escola.

Embasados na luz destas afirmações, compreendemos, portanto, que a verdadeira mudança dos educadores se faz no contexto das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades, de grupos de estudos fortalecidos, a fim de compartilharem as experiências vivenciadas e fortalecerem vínculos de partilha.

Alfabetização e letramento- a entrada no mundo da escrita

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.”

Rubem Alves

Sabemos que Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados, a fim de formarmos com êxito o alicerce da educação, porque sem dominar a leitura e a escrita e as práticas sociais de leitura e escrita nossos alunos não terão um futuro garantido na vida escolar e na vida social.

Os Parâmetros Curriculares (1998) destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção numa relação de contexto social, e para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social é preciso que se alfabetize letrando.

O termo alfabetização para Soares (2007) significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever, aquisição do código alfabético e ortográfico. Embora então, uma pessoa alfabetizada saiba ler e escrever, o domínio da língua e o uso social da apropriação da escrita necessita também do que se chama letramento.

Em contrapartida Morais (2005) afirma que tem evitado o máximo utilizar as expressões: código, decodificar, codificar, pois acredita que elas veiculam uma imagem errônea e simplificada do trabalho cognitivo que as crianças precisam fazer para se alfabetizar.

O autor (2014) advoga que a necessidade de um ensino sistemático da notação alfabética não significa, porém, propor a recuperação de antigas metodologias, que consideram a escrita como código, nem defender o uso de textos sem sentido, escolhidos pelas sílabas e letras que as crianças precisam aprender, tampouco se bater pela utilização de métodos fônicos que trabalham a consciência dos fonemas. Ele considera que as teorias construtivistas, especialmente a psicogênese da língua escrita, são as que mais explicam os processos de alfabetização. Mas, ressalta que a compreensão superficial dessa teoria, muitas vezes entendida como uma didática, tem levado alguns equívocos, como: o entendimento de que os alunos constroem esse conhecimento de forma natural e espontânea, lendo e produzindo textos.

Independente de nomenclaturas utilizadas para apropriação da leitura e a escrita é importante que se compreenda o processo de alfabetização considerando a necessidade de se proporcionar situações reais de comunicação, para que o discente possa perceber a relação social da língua.



CAPA



SUMÁRIO

641

O trabalho do professor alfabetizador é relacionado a todo tempo com a linguagem. Para Bakhtin (2006) o empregar a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico, se não ele não será compreendido.

Sempre que se fala em alfabetizar pensamos em escolher o melhor método para uma alfabetização eficaz. Soares (2004) explica que os métodos de alfabetização se dividem em dois grupos - analíticos e sintéticos- em função da maneira de se iniciar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem e das bases psicológicas nele envolvidas.

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, o qual pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio trabalha-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Este método pode ser dividido em palavração, setenciação ou global.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a linha construtivista para a alfabetização. O construtivismo surgiu na década de 80, a partir de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as quais defendem que a escola deve valorizar o conhecimento que o aluno tem antes de ingressar na instituição. Os construtivistas não concordam com a utilização de um único material para todas as crianças, rejeitam a prioridade do processo fônico e enfatizam que as escolas, durante o processo de alfabetização, devem utilizar textos que estejam próximos do universo da criança. Para eles, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Convictos da necessidade de se trabalhar com materiais significativos, em um ambiente alfabetizador e na luz dessas teorias, defendemos a importância de propostas de desenvolvimento profissional docente que vem ao encontro destas reflexões da prática de professor alfabetizador, a fim de que com este fortalecimento dentro das instituições, os educadores possam teorizar a sua prática, refletindo sobre suas ações, vislumbrando o que faz sentido na sua maneira de alfabetizar, o que verdadeiramente é significativo para ele e para seus alunos.

O que revela uma narrativa- o relato de uma alfabetizadora

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a “história”...

Magda Soares, Metamemória-memórias (1991)

Quando nos foi proposto este artigo sobre uma pesquisa descritiva ficamos aflitos sobre qual seria a metodologia que utilizaríamos, a fim de produzirmos este trabalho.

Achou-se necessário, na produção do presente artigo, utilizar da pesquisa narrativa autobiográfica, pois as narrativas autobiográficas como ferramenta pedagógica mostram-se eficientes para trazer a voz do professor ao centro das discussões, porque oportunizam momentos de reflexão sobre sua prática, implicando em uma formação continuada significativa.

Segundo Nogueira e Merlim (2013:105) “considerar as narrativas autobiográficas na formação e na pesquisa docente tem ampliado o debate em torno da complexidade que envolve as discussões sobre as práticas educativas e a formação docente”

As autoras ainda ressaltam que este tipo de abordagem vem crescendo nas pesquisas de formação de professores, pois possibilitam mudanças advindas da reflexão e apropriação da realidade vivida.

Acreditando no poder de transformação desta abordagem foi-se ao encontro de Kmaneiro (pseudônimo escolhido pela educadora), uma professora alfabetizadora iniciante da rede municipal de ensino da cidade de Lagoa Santa, estado de Goiás.

Kmaneiro ministra aulas na terceira série do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Guilherme Queiroz Figueira. A educadora é graduada em Letras e Pedagogia e ministra aulas há 3 anos, porém este é o primeiro ano que trabalha em uma sala de alfabetização, ela afirma estar animada com a nova experiência.

A professora participa de um grupo de estudo dentro da unidade escolar, o qual é chamado pelas educadoras de Grupo da Alfabetização. As reuniões acontecem de quinze em quinze dias, nas quais são priorizadas teorias e sua significação na prática das professoras alfabetizadoras.

Ao encontrar Kmaneiro foi solicitado para que a professora relatasse a experiência em participar deste grupo e as contribuições deste para a sua prática.

O relato da professora nos revela o quanto é positiva a experiência de participar de um grupo de estudos.

Destacamos o excerto no qual a professora afirma:

Ao participar do grupo de estudo realizado quinzenalmente na instituição de ensino que leciono, estou podendo trazer conhecimentos novos para a sala de aula, pude classificar o nível de



CAPA



SUMÁRIO

043

alfabetização de cada criança e partir daí preparar as atividades de acordo com a necessidade das mesmas”

Verificamos no fragmento da narrativa o conhecimento que a professora já adquiriu no decorrer das reuniões em relação à teoria da Psicogênese da escrita, ou seja, as etapas ou níveis pelos quais passam os alfabetizandos.

A professora refere-se claramente a teoria das educadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), as quais defendem que o conhecimento sobre o sistema alfabético surge da transformação que o próprio aprendiz faz sobre seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita alfabética, ao lado das novas informações que vivenciam diferentes das que já possuíam.

Esta teoria chamada construtivismo propõe um percurso evolutivo: etapas pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabética e alfabética.

A professora ressalta que antes não possuía tal conhecimento, agora através de troca de experiências no grupo, pode alcançar mais um degrau enquanto alfabetizadora, levando em consideração as particularidades de cada aluno no processo de aquisição da leitura e escrita.

Huberman (apud Nóvoa, 1995), considera a fase do início da profissão aquela onde ocorrem os movimentos de “sobrevivência” e de “descoberta”. O confronto inicial com as dificuldades da situação profissional. Nesta fase os educadores sentem-se preocupados com a qualidade do seu trabalho (“Vou dar conta disso?”), com o desafio, com a relação pedagógica e à transmissão do conteúdo.

Podemos ver nitidamente esta preocupação no excerto do relato de Kmaneiro:

“Alfabetizar é um processo mágico, quando entrei na sala de alfabetização pensei que não daria conta de realizar um bom trabalho, leiga das teorias, dos métodos de ensino, sentia a todo o momento dificuldades, quando algo inesperado ocorria na sala de aula.”

Estes sentimentos de solidão, de impotência que acompanham o início da carreira docente são amenizados quando os vínculos da comunidade escolar são fortalecidos, neste sentido os grupos de estudos contribuem positivamente para a formação da identidade deste alfabetizador, pois é nesta fase que a acolhida destinada aos professores iniciantes se transforma em estímulos para que permaneçam na profissão.

Souza (2009, p. 37) advoga que:

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase da adaptação que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente.

Portanto o fortalecimento de grupos de estudos além de outras contribuições ajudam a minimizar este sentimento de solidão que acompanham os professores alfabetizadores iniciantes.

Furlanetto (2007, p 05) afirma :

Como todo ato de amor, aprender nos toca visceralmente. Quem não se lembra do aperto no coração, da alegria que flui do brilho no olho, quando vemos pela primeira vez o que esteve sempre ali, quando deciframos o oculto, quando percebemos um pequeno detalhe? Dessa forma, quando aprendemos, entregando-nos aos sinais e, lendo os indícios, transcendemos e descobrimos outros níveis de realidade, que permitem que estabeleçamos conexões e reinventemos sentidos, recriando-nos nesse processo.

Quando nos dispomos a aprender, a compartilhar, estabelecemos outros sentidos, vemos o que antes não víamos e isso nem sempre é uma atividade fácil, denota esforço e abandono, reinvenção de nós, um olhar para fora de si, um olhar para o outro.

Sobre essa realidade a professora Kmaneiro descreve em sua narrativa:

“Confesso que não foi tarefa fácil, pois nos primeiros encontros, via meus colegas falantes, cheios de experiências, falando de vários teóricos, de um método ou outro e eu ali, o que falar? Que vergonha sentia!!! Pensava que não iria contribuir positivamente em nada.

Cheguei à conclusão então, de que nada adiantaria fugir dos meus medos, que era preciso me esvaziar para aprender. Passei a ler os livros propostos no grupo de estudo, passei a pesquisar citados nas aulas. Entendi no decorrer dos estudos que ao compartilhar estava ampliando meu conhecimento e que somente assim poderia alcançar na alfabetização o desempenho que tanto buscava.

Sempre levo para os encontros do grupo uma experiência nova e sempre trago para a sala de aula um conhecimento adquirido.” (Grifo nosso)

Na parte enfatizada acima podemos notar a consciência de poder compartilhar as experiências com os colegas do grupo, o sentimento de união, lógicas de partilha, que no decorrer dos encontros foram se revelando na professora.

Nóvoa (1992.p.14) reforça quando afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Estes caminhos singulares, longe da performance solitária da sala de aula, resultam em um conjunto de aprendizagens diversas, de encontros e possibilidades, a formação da identidade docente não se faz solitária e sim



CAPA



SUMÁRIO

645

com o diálogo com o outro.

Kmneiro conclui sua narrativa fazendo uma citação de um livro trabalhado no grupo de estudo que a educadora frequenta: Como Nasce um Professor da autora Ecleide Cunico Furlanetto.

Notamos como salienta Giovanni (2000) que podemos evidenciar a necessidade da autonomia para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de construção do conhecimento indispensável ao conjunto de escolhas e decisões que caracteriza o dia a dia do professor em sala de aula.

A educadora aqui pesquisada mostra-se compreender que é preciso ir atrás de novos conhecimentos, compartilhar reflexões, fortalecer vínculos, rompendo os isolamentos que nos deixam fragilizados como professores.

Considerações finais

“Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós.
Não está apenas em um de nós: está em todos nós.
E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo.
E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros.”

Nelson Mandela

Apresentamos no decorrer deste artigo relatos de uma professora sobre seu percurso profissional, a construção da sua identidade de alfabetizadora, a sua participação ativa em um grupo de estudo.

Compreendemos que o processo de aprendizagem, pelo qual vivencia nossos educadores em sala de aula se forma ao caminhar por meio de reflexões sobre sua prática e autonomia em conhecer e entender o que faz significado em seu trabalho.

Nesse sentido as narrativas autobiográficas permitem que este processo seja evidenciado, pois nos dá a oportunidade de refletirmos sobre os processos formativos, os quais são propiciados todos os dias em contato com a sala de aula, com a equipe escolar e teorizado por grupos de estudos.

É preciso que compreendamos que nós, seres inacabados e contraditórios, necessitamos sempre de renovar este prazer delicado de aprender juntos, ressignificando e compartilhando o vivido .

REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12 edição .São Paulo:Hucitec, 2006.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica,

arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de . Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIRD, T.; LITTLE, J. W. How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, v. 86, n. 4, p. 493-512, 1986.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

EGAN, K. O uso da narrativa como técnica de ensino. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. (versão original de 1986).

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ____ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed Loyola, 2010.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor? : uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), p. 327-345, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 11-49, 2010.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e Reflexão como Marcas da Profissão Docente. In: ____GUARNIERI, Maria Regina. *Aprender a Ensinar – o caminho nada suave da docência*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

KRAMER, S. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. (Org.) *El professora principiante. Inserción a la docência*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. VOZES REVELADAS E REVELADORAS NAS NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PIBID. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, v. 4, n. 11, p. 98-112, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-34, 1995.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/



647

CFAP, p.107-130, 1988.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

NÓVOA, António. Pedagogia: a terceira margem do rio. Lisboa, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, Narrar, experienciar: pipocas pedagógicas com “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pipocas Pedagógicas Narrativas Outras da Escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PRESKILL, S.; JACOBVITZ, R. Stories of teaching: A foundation for educational renewal. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. 2008.

ROLDÃO, M. do Céu. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. *Ensinus*, v. 3, p. 25-28, 1995.

SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. VI CIPA 2014

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico*, n. 8, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino. in: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores/ Elizeu Clementino de Souza. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador BA: UNEB, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2001, p.56-111.

A poética da criança de 0 a 3 anos e a arte contemporânea na formação continuada

Benedita Machado de Mello¹
shangrila@ccja.org.br
Centro Comunitário Jardim Autódromo (CCJA) São Paulo-SP

Resumo: Como Coordenadora Pedagógica (CP) e responsável direta pela formação da equipe docente do CEI, esse trabalho se deu no desafio de olhar para a formação com leveza, e a pureza do olhar das crianças, desaprender para aprender no coletivo. Apresento o recorte de um grupo do CEI, partindo da observação e olhar cuidadoso para a criança e educadores deste grupo – MG II (3 a 4 anos). Trabalhar efetivamente com objetivos voltados para as interações adulto - criança, criança - criança. Propor uma gestão de aprendizagens com foco do CP na observação e no registro. Com diversas ações formativas, refletir a relação entre o brincar, a arte contemporânea e a organização dos ambientes na perspectiva da criança de 0 a 3 anos. A primeira fase desse trabalho foi a observação das crianças: O que estou vendo e escutando? O que as educadoras sabem sobre as muitas linguagens das crianças? Como se expressam e se comunicam, expressão corporal, expressão oral? Que lugares utilizam para se expressar? Com foco na observação e registro contribuir com uma gestão de aprendizagens onde o educador tem papel relevante, mas não é o centro das atenções e relações, e sim aquele que cria condições para que as crianças estejam em interação articulando ideias e pensamentos. Apoio e mediação do CP no planejamento e tomadas de decisões. Manter ambiente fértil de formação e possibilidades de estudo e pesquisa garantindo novos olhares.

Palavras-chave: arte contemporânea; educação; infantil; observação.

Introdução

Elaborar este texto permitiu refletir sobre as inúmeras possibilidades que o Coordenador Pedagógico tem em sua jornada profissional de fazer parte do debate e do desafio de promover uma educação de qualidade, buscando a competência em seu trabalho profissional.

Nesse texto apresento um vôo rasante entre o tom poético e a realidade. Proponho-me a atravessar o cotidiano convivendo com todos os seus percalços e distúrbios reais, o de ser coordenador na prática. Num caminho que não é linear, teci como a aranha tece a teia, e o tecelão sua colcha, esse trabalho com minhas amadas educadoras e toda equipe do CEI Shangri - lá.

Como Coordenadora Pedagógica (CP) de um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado à prefeitura de São Paulo e responsável direta pela formação da equipe docente desta unidade, esse trabalho se deu no desafio de olhar para a formação com leveza, e a pureza do olhar das crianças, desaprender para aprender no coletivo.

1 - Coordenadora pedagógica - CLT - CEI Conveniado - São Paulo



Um olhar para o percurso na formação de professores

Apresento aqui, um recorte do cotidiano vivido num dos grupos do CEI – MG II (3 a 4 anos), refletindo sobre o papel da observação e olhar cuidadoso para a criança pelos educadores deste grupo. Ao trabalhar efetivamente com objetivos voltados para as interações adulto-criança e criança-criança foi preciso que o coordenador propusesse em seu foco de formação a observação, o registro e a documentação. Com diversas ações formativas os professores foram incitados a refletir sobre a relação entre o brincar, a arte contemporânea e a organização dos ambientes na perspectiva da criança de 0 a 3 anos.

Na tarefa de formador da equipe de professores o coordenador deve buscar estratégias para cumprir esse ofício de maneira competente e significativa para o professor, raramente visto nas escolas atualmente. A primeira tarefa do coordenador é realizar um diagnóstico de sua equipe e trabalhar para que os professores se percebam e aprimorem na prática a intenção de gestores de sala de aula. As crianças aprendem sempre, em todas as situações, em cada fenda e milésimo de segundo na rotina na escola.

Para os professores, a construção desse saber se dá na sua formação permanente, no interior do CEI e para que isso aconteça é preciso investir nas diversas ações formativas como:

- Tematização da prática (HEIDRICH, 2009)²;
- Dupla conceitualização (PERRENOUD, 2005)³;
- Ações diárias que transitam entre a observação de sala de aula, registros os mais diversos, a reflexão e o planejamento.

Entre essas diversas ações formativas gostaria de focar minha atuação na observação e registro do grupo de crianças com os professores, pois este trabalho destina-se ao desenvolvimento de competências formadoras, visando oferecer aos educadores os conhecimentos didáticos, que se expressam em uma metodologia de ensino das práticas sociais: experiências com a expressividade das linguagens artísticas, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da linguagem corporal, expressão, movimento e, também outras que se fizerem necessárias nesse percurso. Foi preciso desenvolver este trabalho considerando as competências profissionais definidas, que para Perrenoud (2005 p.101)⁴ significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal que não podem ser confundidos com uma somatória de conceitos e técnicas – para responder aos desafios apresentados na prática, para solucionar problemas, para o conhecimento se expressar no saber fazer desse profissional, elas são construídas a partir de um ponto de vista teórico, mas também ideológico.

Nossas crianças

A primeira fase desse trabalho se deu no olhar para as crianças, fazendo uma observação cuidadosa, e com

2 - Heidrich, Gustavo. Os caminhos para a formação de professores. Junho de 2009 Publicado em Nova Escola Gestão escolar, Edição 002

3 -Heidrich Gustavo. Os caminhos para a formação de professores. Junho de 2009. Publicado em Nova Escola Gestão escolar, Edição 002

4 -Perrenoud, Philippe. Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre : Artmed Editora, 2005. Trad. Fatima Murad.

busca de perguntas e respostas que só ocorrem quando observamos as crianças na ação e interação com o outro e o ambiente que a cerca. Durante esta fase, tentei esboçar o pensamento sobre a criança pequena e sua poética na interação com o mundo a sua volta, surgindo daí algumas questões como:

- O que estou vendo e escutando?
- O que as educadoras sabem sobre as muitas linguagens das crianças?
- Como se expressam e se comunicam, expressão corporal, expressão oral?
- Que lugares utilizam para se expressar?
- Qual a relação que as crianças fazem com o trabalho dos artistas contemporâneos?

Afinada com o foco de trabalho das educadoras, e cruzando o olhar para o que escreveram na justificativa da proposta de trabalho sequenciada com as crianças desse grupo fui costurando minha mediação entre crianças e educadores.

Tendo como ponto de partida a observação deste grupo, considerei o que as educadoras conseguiram inicialmente enxergar e como elas escreveram o que estavam vendo:

“Considerando as características peculiares a esse grupo de crianças que estão sempre em movimento entrando e saindo embaixo das mesas, envolvendo-se com tecidos e criando diferentes possibilidades é que proporcionaremos intervenções no espaço em que possam ampliar as possibilidades corporais de diferentes formas por meio da brincadeira com tecidos, criando oportunidades de estímulos ao seu desenvolvimento e movimento com mais autonomia e intencionalidade explorando ao máximo o seu potencial criativo.” (Esilaine e Laudiceia – Professoras do grupo)⁵

O foco na observação e registro contribui com uma gestão de aprendizagens onde o educador tem papel relevante, mas não é o centro das atenções e relações, e sim aquele que cria condições para que as crianças estejam em interação articulando idéias e pensamentos. Apoio e mediação do CP no planejamento e tomadas de decisões. Manter o ambiente fértil de formação e possibilidades de estudo e pesquisa garantindo novos olhares.

Espaços e ambientes

Durante esse período os professores do CEI estavam participando da formação de educadores do Instituto Avisa Lá denominada Conexões: A poética das crianças de 0 a 3 anos e a arte contemporânea, a qual possibilitou considerar como fluxo criador de possibilidades as boas referências e pesquisas de artistas contemporâneos que nos aproximam da escuta e olhar para a zona de interesse da criança nessa faixa etária (3 e 4 anos). Com tantas possibilidades de pesquisa de artistas com trabalhos grandiosos e contemporâneos as professoras justificaram

5 - Sequência de trabalho – Artes – “Ver com as mãos e tocar com os olhos”



essa sequência apoiadas à luz das obras do “casal de artistas plásticos contemporâneos Christo Vladimirov Javacheff e Jeanne-Claude” e descreveram:

“Veio contribuir com o desenvolvimento do nosso trabalho considerando uma obra bastante sugestiva no sentido da exploração de intervenções com tecidos, da reflexão que ele trás de querer instigar nas pessoas um sentimento sobre o que antes não era nada e que de repente passou a ser e ainda o sentimento de amor e carinho por aquilo que não tem durabilidade. Portanto dando significado aos diversos tecidos, participando de proposições de construções com esses elementos as crianças irão dialogar com a obra desses artistas que vieram enriquecer nossa sequência”. (Esilaine e Laudiceia- professoras do grupo)⁶

Em uma das situações observadas, seus objetivos didáticos percorriam entre o explorar as possibilidades de criar e recriar com os tecidos e acompanhar a transformação funcional do tecido. Escolheram para esta ação o espaço da horta que foi organizado com intervenções como cabanas, divisórias com tecidos pintados por eles, e outros, cortinas de fuxicos costuradas e pintadas pelas crianças com apoio das professoras, bonecas, utensílios de casinha e outros da própria natureza como: folhas, limão, terra, madeirinhas... próprios para alimentar o fazer infantil. Nesse sentido observar as proposições de interação das crianças com as intervenções nos espaços é sempre um presente para o observador. As cabanas de tecidos estavam bem diversificadas, uma com bonecas, almofadas, tecidos e pêndulos, outra com de folhas de bananeiras com alguns elementos naturais e ainda uma terceira privilegiando os diferentes tecidos para manipulação e criação das bonecas estilo mayumi (boneca africana) confeccionadas com nós em tiras de tecidos. Além de um túnel de tecido ligando uma cabana a outra para as crianças explorarem o espaço e os elementos de maneira autônoma.

Aqui nesta atividade observada as educadoras privilegiaram as características peculiares deste grupo, e favorecendo ao que posso chamar de propósito formativo do CEI Shangri-lá. Ocupar ao máximo os diversos espaços, criar ambientes que favoreçam as interações das crianças com o que podemos chamar de rica exploração dos sentidos no que se refere ao ver, tocar, sentir e ouvir.

Enfim, possibilidades de exploração do corpo no meio ambiente, interagindo com a mais rica biodiversidade deste local, não deixando de lado também as intervenções nas construções de alvenaria salas, pátio etc.

“Por outro lado, é no espaço externo que os sentidos são mais requisitados: há luminosidades diferentes, odores diferentes, vento que move os objetos, que afeta o corpo, pássaros, aviões, caminhões que passam, cachorros que latem. Este contato direto com o meio ambiente promove sensações relacionadas à vida cotidiana e que são dificilmente reproduzidas em ambientes fechados.”⁷ (Ortiz, Cisele e Carvalho, Maria Teresa V.)

Do meu olhar que registrei também através de fotos e vídeo, fiz alguns encaminhamentos como:

6 - Sequência de trabalho – Artes – “Ver com as mãos e tocar com os olhos”

7 - Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. Cisele Ortiz, Maria Tereza Venceslau de Carvalho – São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção InterAções)

O espaço foi organizado junto com as crianças que pensavam em cada um dos detalhes, escolheram os elementos que fariam parte dos ambientes e ajudaram a decidir em que lugares amarrariam os panos. Embaixo dos pés de café, laranja, limão, foi uma montagem trabalhosa porque esses ambientes foram descobertos e reorganizados entre todos os envolvidos adultos e crianças. A preocupação dos adultos era a de explorar os diversos ambientes do CEI que ainda não tinham sido ocupados pelas crianças, ou não com tanta profundidade como no espaço da horta, brincar em baixo dos pés de cafés, limão, ameixa e outros. Na condução da sequência observamos a importância do olhar do adulto para a criança que na sutileza pode descobrir, tocar, recolher diversos elementos da natureza como folhas, flores, pedras, gravetos, terras... Na oportunidade de explorar, reconhecer o que até então estava invisível para o educador e para a criança, Esses materiais muitas vezes vistos como lixo, já sem utilidade, foram descobertos e redescobertos, por esse grupo. Diante deste contexto, no momento da ação perguntei para as educadoras como iriam desenrolar as interações, e como elas falaram que estava previsto para apenas o período da manhã, sugeri que se estendesse pelo dia todo, já que haviam pensado outras possibilidades e não conseguiriam cumprir neste primeiro momento.

Construindo saberes juntos

A partir da proposição e do que observei, nos momentos de supervisão com o grupo foi possível construir um olhar refinado sobre as várias maneiras das crianças se expressarem e se comunicarem, revisitar as linguagens que utilizam para se expressar e assim, busquei através da tematização do registro tornar isso observável para o educador.

Nesta construção de ferramentas formativas com esse grupo se fez necessário a sutileza do coordenador na transcrição dos registros e na condução da conversa nas rodas de supervisão e que essas possibilidades fossem o desencadeador de boas perguntas dos participantes, das questões apresentadas, valorizar e recheiar para que fossem alimentados, possibilitando novos desdobramentos.

Na minha busca pelo conhecimento e olhar para os interlocutores enxergo como fundamental o cuidado, ter olhos e escuta atenta, a estética e poética do espaço de trabalho como um todo no caso aqui o CEI Shangri-lá e suas inúmeras possibilidades de criação. Ficar atenta às organizações de espaço, ambientes e materiais, tendo olhar refinado, ser ouvidos dos educadores, ponto de equilíbrio para a harmonização da proposta de trabalho, dos ambientes e das escutas.

“desaprender oito horas por dia ensina os princípios (...) as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis elas desejam ser olhadas de azul – quem nem uma criança que você olha de ave.”

Manoel de Barros⁸

Neste trabalho investigativo do CP é necessário observar a ação do educador com as crianças, as intera-

8 - Manoel de Barros. Extraído do livro “Os cem melhores poemas brasileiros do século” Sel. Ítalo Moriconi



ções que aconteceram no momento observado, quais pontos devem ser destacados positivamente, com possíveis encaminhamentos.

Ouvir o educador na explicação do conteúdo apresentado para a criança, dos desdobramentos dessa proposição, e das relações que eles mantêm com a prática educativa de qualidade e os problemas que esse profissional tem para avançar, no repertório de possibilidade proposto, e manter o olhar e a escrita para a criança real do seu grupo.

Nesta busca pelo olhar e a escuta da criança, como tarefa formativa organizei uma pauta para poder observar a proposição e registrar algo que nos apoiasse na tematização da prática. Registrei em vídeos curtos, algumas interações das crianças nesse trabalho. Ao olhar por trás da câmera, procurei cenas das crianças no coletivo e individualmente, situações em que ocorressem mediações entre adulto e criança e também criança e criança. Neste registro tive que ter o cuidado de focar cenas que deixassem claro a poética da criança na situação vivida.

Nesta reflexão traço um pedacinho do trabalho de formação que acontece diariamente no CEI. Além da formação recebida pelo Instituto Avisa Lá, periodicamente acontecem as supervisões com os educadores e esse vídeo seria um dos materiais de trabalho que eu estava organizando na pauta para a formação desse grupo. As questões descritas acima são a escuta por trás/atraves das lentes para repensar e encaminhar o trabalho de formação com esse grupo.

Quero destacar aqui que para que a formação aconteça com qualidade é preciso que o coordenador trabalhe cuidadosamente cada detalhe da pauta de formação, seja do encontro mensal com toda equipe de educadores ou na supervisão com grupos menores.

Ainda como dispositivo formativo montei uma pauta de trabalho para a tematização do vídeo.

Pauta de observação

As interações: Como as crianças interagem com as outras crianças? E com as educadoras? O que mais as atraiu nessa proposta?

A comunicação oral: Como as crianças utilizaram desse recurso nessa interação? As professoras fizeram uso dessa ferramenta tão importante com as crianças? Como se deu os diálogos? As crianças estavam sendo ouvidas? Como e o que as professoras ouviam das crianças? E a comunicação adulto x adulto, como era estabelecida?

Organização do ambiente: As ideias e propostas das crianças foram ouvidas? Como isso se concretizou?

Movimento e Corpo: Teriam espaço para se movimentar? Como aconteceriam essas explorações? Qual seria o posicionamento do educador frente a essas questões e como estaria sua escuta?

Assim, organizei o encontro da seguinte forma:

Na sala dos professores num ambiente previamente organizado por mim com acomodações confortáveis, preparei o data show e o vídeo selecionado.

Comecei o encontro revendo o planejamento das professoras, o que tinham como proposta e como ele se concretizou. Também levei um texto do livro “Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e Brincar, uma única ação. Cisele Ortiz e Maria Tereza Venceslau de Carvalho. Capítulo 4 – Organização dos ambientes para os bebês – o olhar atento. Que seria conteúdo de apoio e reflexão após vídeo.

Para este momento, utilizei alguns pontos de observação que considerei importante nessa ação:

- Como foi planejar articular, encaminhar e desenvolver essa proposição?
- Nesta proposição como acontece a interação criança x criança e criança x educadores?
- No que se refere ao olhar e a escuta, como as professoras se preparam para proposições como essa e outras no cotidiano com as crianças?
- Depois de se verem em ação no vídeo quais intervenções ou mudanças fariam nas interações?

Nossa roda de conversação continuou com as reflexões sobre o vídeo e as articulações das questões anteriores com o que vimos no vídeo, leitura do texto e encaminhamentos.

Conclusões da equipe

Pensar em um trabalho que se apóie em elementos da Arte Contemporânea com crianças de 0 a 3 anos, requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Partimos da concepção de que as crianças ditam as regras do nosso trabalho, elas nos dão dicas do que estão necessitando no momento, e a intenção do educador foi favorecer novas descobertas oferecendo a elas aquilo que lhes interessava através das Sequências de Atividades que desenvolvemos.

Considero como grande aprendizagem a autonomia desse grupo, as crianças aprenderam a explorar o ambiente, principalmente os materiais naturais e inusitados. Com as proposições voltadas para os diversos ambientes do CEI, as crianças conseguiram comunicar seus gostos e preferências no fazer artístico. Conseguiram melhorar a comunicação entre si e com crianças de outros grupos. Aprenderam a utilizar outros materiais e ferramentas na produção artística. Exploraram a capacidade de colaboração com sugestões na organização e limpeza do ambiente.

Para mim as experiências formativas fortalecem uma ação cada vez mais engajada com uma proposta onde todos e cada um assume sua função no trabalho com as crianças pequenas e garantem condições para que as mesmas possam relacionar-se com o mundo a sua volta. Para isso o educador tem papel relevante, mas não é o centro das atenções e relações, sendo aquele que cria condições para que os pequenos possam interagir e articular suas idéias e pensamentos.

Trabalhando com esta perspectiva, entendo que todos nós da equipe, seremos capazes de desenhar um projeto de formação mais competitivo e proativo em relação a uma série de propostas da Educação Infantil que deixam a desejar.

Meu papel enquanto CP, é ter um olhar atento para colaborar com a ação diária do educador que está na ponta. Reconhecer que muitas vezes ele não consegue enxergar porque eu devo ser olhos quando eles não vêem, ouvidos quando não ouvem, toque para se sentirem tocados.



CAPA



SUMÁRIO

055

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SÃO PAULO: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2007.
- CARVALHO, Sílvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. Bem Vindo! Mundo! Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil . 22 ed. – Petrópolis. RJ: Vozes 2013 – (Educação e Conhecimento)
- CANTON, Kátia. Espaço e lugar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 – Coleção temas da arte (contemporânea)
- HOLM, Anna Marie. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo: 2007.
- Perrenoud, Philippe. Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. Trad. Fatima Murad.
- FREIRE, Madalena. O grupo - Espaço Pedagógico Instrumentos Metodológicos - Observação, registro, reflexão – São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995
- GOUVEIA, Beatriz. A importância da arte na educação do olhar. Avisa lá. São Paulo,nº 01, página inicial 17, final 22, setembro de 1999.
- IABELBERG, Rosa. Viver a arte, uma experiência transformadora. Avisa lá. São Paulo,nº 17, página inicial 16, final 19, Janeiro de 2004.
- KLISYS, Adriana. Recortes Poéticos. Avisa lá. São Paulo,nº 24, página inicial 34, final 41, Outubro de 2005.
- NALINI Denise e AMERICANO Mariana. A criança e a Arte: busca e encontro. Avisa lá. São Paulo, nº 53, página inicial 31, final 39, Fevereiro de 2013.
- NALINI Denise e AMERICANO Mariana. Documentação, exposição e experiência. Avisa lá. São Paulo, nº 54, página inicial 04, final 10, maio de 2013.
- HEIDRICH Gustavo. Os caminhos para a formação de professores. Junho de 2009. Publicado em Nova Escola Gestão escolar, Edição 002. Data do acesso. 26/06/2015.

Idas e vindas no registro de uma atividade

Ana Maria de Camargo Milani
ana.cmilani22@gmail.com
Rede Municipal de Campinas

Resumo: No ano de 2010, assumi o cargo de Professora de Educação Básica na rede pública de Campinas e ingressei numa sala de agrupamento II, com crianças de 1 ano e 5 meses à 3 anos. Contei com o apoio da equipe de monitores e de uma professora, também do agrupamento II, para me adaptar à rotina, ao número de crianças e para entender as reais necessidades das crianças atendidas. No percurso, pude perceber que as dificuldades enfrentadas na realização do que havia planejado, se deu por conta das demandas do atendimento individual. As interrupções nas atividades ocorriam constantemente, por conta de situações e/ou necessidades imediatas de: trocar uma fralda, fazer a higiene, seguir os horários das refeições, atender uma família que chegou para trazer informações de sua criança, atender uma criança que estava chorando, entre tantas outras. A cada novo dia, somando-se o que estava por terminar com o que, nos diferentes períodos do ano se fez necessário incorporar no trabalho, uma grande lacuna estava formada no processo o que, muitas vezes, me fez sentir perdida em minha própria organização. A equipe de monitores seguiu me auxiliando e, por isso, foi possível encaminhar as propostas pedagógicas e vê-las concretizadas ao final do ano. Em 2013, participei do Grupo de Estudos Currículo e Registro em Vídeo no Espaço Escolar. Logo no início do curso, fui informada que realizaria, como produto final, a edição de um vídeo. Aproveitei a oportunidade e me lancei um desafio: filmar as crianças realizando uma atividade do dia a dia sem interrupções, de modo a contemplar todo o processo de vivência das crianças naquela atividade. Foram vários os dias em que sequer saímos da preparação, foram vários outros dias em que conseguimos avançar, mas não concluir a atividade. Os detalhes? Conto pessoalmente.

Palavras-chave: planejamento; registro; processo.

A prática em construção

Ao completar vinte e três anos trabalhando como professora em escolas da rede privada de ensino, assumi o cargo de professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Campinas no ano de 2010. A sala escolhida foi de agrupamento II, de período integral, na CEI Marilene Cabral, localizada no bairro DIC I.

Dias antes de assumir a sala, fui até a escola me apresentar para a equipe gestora e conhecer a equipe que já acompanhava as crianças desde o início daquele ano: professora adjunta e monitores/agentes de Educação Infantil.

Logo que cheguei, percebi que muito da minha prática precisaria ser revista para respeitar o modo de organização da creche, a começar pelo tempo de permanência das crianças na escola.

Tive a oportunidade de trabalhar por muitos anos nos dois períodos, manhã e tarde, em escolas diferentes, porém, as crianças frequentavam a escola meio período.



CAPA



SUMÁRIO

057

Mesmo acompanhando as crianças do agrupamento II apenas no período da manhã, foi preciso me adaptar com a rotina. Entendi que crianças que frequentam a creche chegam à escola por volta de 7 horas e retornam para casa por volta das 18 horas. Tempo esse, no meu ponto de vista, bastante extenso para crianças de tão pouca idade. Contudo, era preciso seguir adiante e fazer o possível para tornar o dia a dia das crianças agradável, propício para que se brinquem, aprendam e se desenvolvam.

A sala escolhida era denominada como sala do agrupamento II D. Na escola, havia outras três salas de agrupamento II: A, B e C. No entanto, apesar de serem todas salas de agrupamento II, a sala do agrupamento II D (Ag II D) tinha uma característica que a diferenciava das outras.

Por ser estruturalmente diferente das demais, no decorrer do ano, acabava recebendo crianças ainda com idade de agrupamento I.(Ag I) Essas crianças eram matriculadas na sala do agrupamento I, no início do ano e, conforme a sala desse agrupamento ia ficando literalmente lotada por conta das ordens judiciais recebidas, as crianças mais velhas desse agrupamento passavam a fazer parte da sala do agrupamento II D.

Apenas para esclarecimento, ordens judiciais são matrículas realizadas sem que a escola tenha vagas para atender as crianças. Considerando o tamanho da sala e, também, o número de monitores/agentes de Educação Infantil, normalmente o número de crianças excede o que está descrito na regulamentação.

Como eu disse anteriormente, a sala do Ag II D era estruturalmente diferente, pois, além da sala do Ag I, era a única sala com banheiro, o que, na prática, faz uma diferença bem significativa na a realização do desfralde. Assim, tínhamos a especificidade de atender crianças que ainda não haviam completado um ano e oito meses, como pressupõe a regulamentação, até crianças que completariam quatro anos ao final do ano.

Idades tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes, fato este que dificultava ainda mais o atendimento às reais necessidades das faixas etárias e, principalmente, as reais necessidades de cada criança.

O fato das crianças que frequentam a creche serem muito pequenas e das turmas se organizarem com grande número de alunos, impossibilita que sejam organizadas práticas que levem em consideração as características e necessidades das crianças, investindo-se na promoção de seu desenvolvimento.

Diante dessa realidade, muitos desafios foram encontrados no decorrer dos dois primeiros anos de trabalho nesta mesma sala. Dentre eles, também me deparei com a dificuldade de trabalhar com a equipe de monitores/agentes. Primeiro por ser a primeira vez em que estive envolvida diretamente com tantas pessoas realizando um mesmo trabalho, com um mesmo grupo e segundo porque trabalhar em equipe é sempre um desafio.

Em uma creche, estamos com as crianças o tempo todo. Quando é preciso fazer um atendimento a uma família, neste período, há um adulto a menos com o grupo de crianças, mas é possível porque nos organizamos para tal situação. Realizar reuniões com a equipe de trabalho envolve continuar com as crianças e deslocar pessoas de seu horário normal de trabalho.

Daí foi necessário que todos da equipe (professora, monitores e/ou agentes) estivessem integrados e focados no objetivo principal, que são as crianças, para que fosse possível realizarmos as chamadas reuniões de setor. Nelas, discutíamos várias situações corriqueiras, tomávamos decisões das mais variadas e também alinhávamos atitudes que favorecessem o desenvolvimento das crianças, principalmente no que se referia aos combinados.

Mesmo com essas iniciativas, cada pessoa acabava agindo conforme seu modo de ser e de pensar, então,

ações comuns são e sempre serão um desafio na busca de um trabalho pedagógico que abranja os âmbitos: social, emocional, motor e cognitivo.

As atividades pedagógicas realizadas com as crianças caminhavam como era possível, uma vez que as demandas no atendimento às crianças eram relativamente comuns e, ao mesmo tempo, específicas.

Em um grupo de crianças pequenas, a diferença de idades é um fator que interfere diretamente em qualquer trabalho, pois o tempo de atenção é outro, os interesses são outros, as necessidades são outras. Tantos outros fatores são significativos, é claro, como o modo como cada criança é tratada pelos familiares, o modo como esses familiares dialogam com a criança, o modo como percebem o seu desenvolvimento e o quanto favorecem que haja crescimento nas etapas desse desenvolvimento. Contudo, quando esse grupo de pequenas crianças, com grande diferença de idades se encontra diariamente, para vivenciar as mesmas situações, quão difícil é a tarefa de mantê-los atentos, envolvidos.

Nos dois primeiros anos me esforcei para abrir mão de uma prática, até então, de muita organização e de exigência comigo mesma. Quando planejava um semanário e não conseguia cumpri-lo, me punha a refletir se havia uma forma de não me sentir perdida em minha própria organização.

Algumas vezes, precisei de um trimestre para concluir uma pintura individual com cada uma das crianças do grupo. Isso porque, além de ter pouco tempo para desenvolver uma atividade pedagógica específica, o tempo com cada criança era bem curto em relação ao que era necessário. E também, porque, muitas vezes, precisei interromper uma atividade iniciada e não concluída por diferentes motivos, como por exemplo, acompanhar a própria criança ou outra criança do grupo ao banheiro (para dar banho ou realizar troca de fralda), atender uma criança que estava chorando, intervir em uma situação de disputa de brinquedo, sair em busca de uma criança que se distanciou do grupo, para atender uma família que chegou, sem horário marcado para comunicar algo, etc.

Essas situações fazem parte do cotidiano de uma escola de crianças de pouca idade, então, as ações de acompanhar uma criança enquanto a mesma realiza uma pintura com guache ou giz de cera ou de orientá-la no uso do banheiro são igualmente pedagógicas. Por serem igualmente pedagógicas, o que eu poderia fazer para que o tempo dedicado aos cuidados não sobrepujasse o tempo dedicado às atividades de expressão?

Busca de encontros de formação: a comunicação

Desde meu ingresso na rede pública, participo de cursos oferecidos pelo CEFORTEPE¹, pois, além de nortear minha visão enquanto professora, possibilitam a troca de experiências, o que favorece que eu repense minha prática, contextualize as vivências das crianças e as minhas com as crianças.

Em 2013, me participei de um grupo de estudos intitulado “Grupo de Estudos Currículo e Registro em Vídeo no Espaço Escolar”. Eu precisava encontrar um caminho mais atraente para conquistar um tempo maior com o grupo de crianças e, também ansiava que o grupo todo pudesse realizar, junto, uma mesma atividade com cunho pedagógico. Até então, a dinâmica aparentemente pouco organizada na rotina com as crianças, estava me fazendo sentir desmotivada, distante dos objetivos pensados e das estratégias planejadas no início de cada ano, com cada nova turma de agrupamento II.

1 - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.



Achei que a ideia de registrar as atividades em vídeo traria essa possibilidade. E trouxe! O fato de ter conseguido a mobilização da equipe para a realização de um objetivo comum permitiu que passássemos um tempo maior com o grupo todo de crianças. Isso tornou o trabalho mais atraente, uma vez que a vivência, tanto dos adultos quanto das crianças, pode ser presenciada, sentida pelos adultos e pelas crianças.

Logo no início do curso fomos informados que apresentaríamos, ao final, um vídeo produzido a partir dos registros que realizaríamos com nossos alunos. Esse vídeo seria apresentado em uma Mostra de Cinema.

Previ que essa produção demandaria muito esforço e persistência de minha parte, porque o planejamento, a preparação, o registro e a edição do vídeo seriam feitos por mim. Para a edição do vídeo eu teria a orientação e o apoio da equipe de formadores, mas o planejamento, a preparação e o registro ficariam apenas por minha conta. Proposta lançada.

A concretização do objetivo

Desafio iniciado. Fiz uma reunião de setor (assim chamamos um momento de planejamento coletivo, de tomada de decisões ou de ajustes na organização da rotina com as crianças) com os monitores/agentes do período da manhã e da tarde. Expus minha escolha pelo curso, falei dos objetivos, do trabalho de conclusão e perguntei se podia contar com o apoio de todos da equipe. Para minha satisfação, a resposta foi positiva. Não só tive o apoio como o auxílio da equipe no decorrer do ano.

No espaço de tempo entre o início dos encontros e a reunião com a equipe do agrupamento II D, passei a observar com mais atenção as crianças nas atividades lúdicas que realizávamos com elas. Dentre as atividades vivenciadas, andar de motoca pelos espaços da creche foi uma que me chamou a atenção, pois todas as crianças queriam se sentar em uma motoca para passear, mesmo que não conseguissem acomodar os pés nos pedais e mesmo que, ao acomodá-los, não conseguissem pedalar – iam conduzindo a motoca com os pés, no chão – até um determinado lugar, lugar esse que dependia, muitas vezes, do cansaço, da motivação ou de atrativos encontrados pelo caminho.

Pelo menos uma vez na semana, quando possível, propúnhamos um passeio de motoca, não apenas porque já havíamos percebido que gostavam do passeio, mas para possibilitar às crianças que ainda não conseguiam fazer uso dos pedais para se deslocar com a motoca, fossem orientadas, auxiliadas e atingissem esse objetivo. Assim, o passeio poderia ficar mais agradável e menos cansativo.

Antes de iniciar as filmagens, pensei em dizer para as crianças que, durante os passeios de motoca, eu estaria com uma máquina fotográfica na mão para filmá-los e talvez não conseguisse dar atenção a quem precisasse, mas, pensando melhor, decidi que eu simplesmente faria a filmagem e lidaria com as situações que, por ventura acontecessem, interrompendo a filmagem.

Bem, tomar essa decisão foi fácil, o difícil foi não me sentir frustrada em interromper a gravação de momentos interessantes para atender um chamado de uma criança, uma queda da motoca, uma parada ou uma desistência no meio do trajeto. Apesar de ter duas monitoras acompanhando as crianças junto comigo, inicialmente foi trabalho porque, em algumas situações, era mais lógico que eu atendesse a criança do que sinalizasse para uma monitora o que estava acontecendo. A princípio, o sentimento de frustração tomava conta de mim por não ter conseguido registrar um ato espontâneo de uma criança que, ao olhar para a câmera (ou para mim), esboçava um sorriso, como

se estivesse querendo ser “fotografada” ou, simplesmente, porque estava achando engraçado me ver “escondida” atrás da máquina fotográfica.

Entendo que a interação entre as crianças é produtiva e parte do trabalho da educação infantil, mas como educadora, não posso me furtar do meu trabalho de interagir com as crianças em contextos livres como esse. Chamo de contextos livres as propostas que, apesar de planejadas, contemplam e respeitam as necessidades de brincar da criança. O brincar, que é característico da infância, traz inúmeras vantagens para a constituição das crianças. A brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo diretamente com a construção do conhecimento. Estar atenta para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras é meu papel de educadora.

Segundo Vigotski (2003) o educador é responsável por organizar o ambiente para o aluno ciente de que a educação se dá pela interação. Ou seja, o educador é ativo. Não é aquele que simplesmente leva as crianças para um passeio de motoca e não as auxilia em suas necessidades e/ou dificuldades.

Com o passar do tempo, os passeios se tornaram parte integrante de nossa rotina. Quando passávamos perto do local em que ficavam penduradas as motocas, algumas crianças logo nos pediam para pegá-las. E muitos foram os passeios que realizamos sem que fossem registrados, visto que, chegado o momento de fazer a edição do vídeo, coletar mais imagens não seria produtivo, pois demandaria que eu tivesse muita habilidade com a realização da edição.

Com o vídeo pronto para ir para a Mostra, fizemos, na escola, uma sessão de cinema com as crianças. Tão gratificante quanto acompanhar as expressões das crianças durante as filmagens foi acompanhar suas expressões enquanto se viam na filmagem. Olhinhos atentos para entender o que estavam vendo, sorrisos exagerados quando percebiam que faziam parte do que viam, olhares duvidosos, boquinhas entreabertas, testas franzidas... Formas variadas de contemplarem os momentos vividos e, através do vídeo, resgatados.

A constatação das aprendizagens

No término do ano letivo de 2013, reavaliei o trabalho realizado e constatei que a proposta do grupo de formação me desafiou a ter outros olhares sobre as dificuldades encontradas na adequação do planejamento daquele ano e dos anos anteriores, no trabalho com a Educação Infantil. Olhares esses que me fizeram entender que, apesar de acontecerem constantes mudanças nos rumos de um projeto, de uma rotina ou de uma atividade com crianças pequenas, elas são possíveis de aceitação e necessárias para que tenhamos deslocamentos.

Pena que não tive a ideia de filmar o grupo de crianças assistindo ao vídeo, depois de pronto. Talvez eu não tenha percebido a riqueza desse momento, naquele momento. Mas fico satisfeita em reconhecer que o aprendizado que tive com o desafio lançado no grupo de estudos, com certeza me ajudará a ter outros movimentos. Movimentos esses que serão a favor de uma prática mais independente, onde as escolhas serão fundamentadas nas vivências e nos sentidos que essas as mesmas poderão suscitar.

Termino por aqui, e espero que tenha conseguido registrar, em minha narrativa, não somente o sentimento de angústia diante da realidade com a qual me deparei na creche, mas também o sentimento de satisfação por ter conseguido dinamizar tanto o grupo de adultos quanto o grupo de crianças na realização de um projeto que, a priori, diante das dificuldades, eu acreditava não ser possível.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/ SEF/COED; 1998.

LA TAILLE, Ives/ KOHL, Marta/ DANTAS, Heloysa (org). Teorias psicogenéticas em discussão. Piaget, Vygotsky, Wallon. São Paulo, Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Creches: Crianças, Faz de conta & Cia. Petrópolis, Editora Vozes, 1992.

VYGOTSKY LS. Psicologia pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2003.

662

DIA DO



CAPA

SUMÁRIO

Flagrantes de uma comunidade de leitores

Maria Teresa Cruz de Moraes
mtcmoraes@gmail.com
E.E.Conjunto Vida Nova III

Resumo: Esta apresentação tem o objetivo de partilhar o trabalho envolvendo situações de leitura realizadas na E.E. Conjunto Vida Nova III no ano de 2013. Partimos da necessidade de trazer para dentro da escola a leitura como acontece fora dela, visando abarcar toda comunidade escolar em práticas de leitura, além de contribuir para ampliar as aprendizagens e o gosto pela leitura de nossos alunos. Sendo assim, muitas ações e reflexões foram possíveis a partir de algumas indagações como: Se queremos desenvolver a leitura com proficiência, que leituras e espaços possuímos em nossas escolas para que se realize? O que estamos oferecendo? Que investimentos temos feito em relação a práticas de leitura? Nossos alunos estão lendo o quê? Para quem? Quando? Como? No decorrer do trabalho direcionamos nosso olhar para os espaços de leitura que a escola dispunha, assim como analisamos o que as paredes da escola diziam acerca das práticas de leitura. Nessa perspectiva, a partir dos resultados observados a equipe gestora iniciou algumas ações para o desenvolvimento de uma comunidade de leitores como: organização de espaços, reconfiguração de velhos murais, definição de gêneros para serem trabalhados, mais pontualmente, nos diferentes anos para alimentar tais espaços. Pais, alunos, funcionários e gestão foram envolvidos por considerarmos a leitura um conteúdo importante a ser ensinado. Durante o trabalho foi possível, registrar alguns flagrantes desta comunidade de leitores, um fato que acabou por dar nome ao nosso projeto de intervenção. Todos perceberam a importância da participação, o trabalho foi muito bem aceito e as crianças foram as maiores beneficiadas, pois descobriram o prazer da leitura dentro e fora da escola. Uma ação simples e possível que possibilitou inclusive o fortalecimento do trabalho do professor e do coordenador como formador dentro da escola. Como acontece em muitas escolas o quadro de professores se renova e sempre há a necessidade de retomar com o grupo a continuidade do projeto.

Palavras-chave: leitura; práticas leitoras; comunidade leitora; formação docente

Introdução

A E. E. Conjunto Vida Nova III atende crianças do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, recebe 770 alunos e está localizada no Bairro Vida Nova, região sudoeste de Campinas, estando em funcionamento desde agosto de 2001, ou seja, está há 14 anos inserida na periferia do Município de Campinas (25 km de distância do Centro da Cidade).

Trata-se de um bairro carente, com uma população de classe baixa, predominantemente residencial, com alguns comércios: mercados, restaurantes, materiais de construção, bares, loja de roupas, papelaria, farmácias, etc. Existe no bairro uma entidade assistencial chamada Obra Social Dom Bosco e esta é uma referência para a comunidade, pois os alunos são atendidos em relação à recreação, alimentação e um trabalho sócio educativo, realizado em horário oposto a escola impedindo que fiquem expostos a toda situação de risco e vulnerabilidade enquanto os pais



CAPA



SUMÁRIO

003

trabalham, pois estes não possuem condições de deixar seus filhos sozinhos ou pagar alguém para cuidar.

Os alunos que frequentam a escola são advindos do próprio bairro Vida Nova I e II, bem como bairros vizinhos como: Friburgo, Vila Vitória, Mauro Marcondes, São José, Parque Campinas e Porto Seguro. Para os que moram nos bairros vizinhos há uma distância da residência até a escola superior a 2 km, a Prefeitura disponibiliza transporte escolar, e em nossa escola o transporte começou em 2011.

A frequência às reuniões não está totalmente satisfatória, principalmente dos pais de filhos que necessitam de um acompanhamento da família em sua trajetória de aprendizagem, a escola luta para possibilitar um equilíbrio adequado e conscientização desses pais que são ausentes e aproximá-los das práticas escolares.

Os grupo de professores, em sua maioria está na escola há mais de 5 anos e aparentemente acomodados, mantendo suas concepções de práticas pedagógicas tradicionais e despreocupados quanto ao trabalho com leitura como conteúdo, mesmo tendo observado as dificuldades dos alunos nas avaliações internas e externas.

Não havia produções de alunos nos painéis e murais, no entanto estes são revestidos de textos e decorações produzidas pelos funcionários e as paredes lindamente ornadas com temas da Disney, as caixas de acervos literários distribuídas nas salas de aula, porém sem propósitos didáticos além de os cantos de leitura serem espaços inexistentes. A biblioteca se configura em um pequeno espaço onde não circulam alunos e nem os professores.

Nesse panorama, inicia minha atuação na escola Conjunto Vida Nova que me acolheu, na figura da diretora Guacira Vitoriano Alves, apoiando o trabalho da coordenação desde o primeiro momento, oferecendo autonomia e participando em todas as ações. No primeiro ano, não foi muito fácil, pois trazia junto comigo as propostas de muitas mudanças e como se sabe, mudar nunca é fácil. O grupo se mostrou resistente nesse primeiro ano, mas já no segundo, perceberam que a proposta não era de intrometer ou fiscalizar o trabalho com críticas sem colaboração, muito pelo contrário, perceberam que teriam uma parceria que visava à melhoria do trabalho de todos na busca por uma escola que até então era vista como a escola que ninguém queria, sendo que nem mesmo a comunidade dava o apoio que a escola precisava.

Chegando à escola fui buscar a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico, estes estavam prontos, arquivados e segundo o grupo de professores, afirmaram não tinha sido construído por eles. Esse foi meu primeiro impacto, pois como falar em político pedagógico sem envolvimento de todos os sujeitos? Como primeira proposta, foram organizados os agrupamentos para que pudéssemos olhar para a escola e ver quais são suas intenções, os pais foram convidados a participar porém a adesão foi limitada, apenas três compareceram.

Um segundo passo foi olhar para as práticas de leitura existentes na escola, haja vista o trabalho desenvolvido e os resultados das avaliações. Percebemos que essa era uma problemática a ser resolvida. Nossos alunos liam, mas como o faziam? Além dessas, outras questões eram urgentes de serem respondidas: O que fazer para ampliar esse trabalho? Se queremos desenvolver a leitura com proficiência, que leituras e espaços temos em nossas escolas para que se realize? O que estamos oferecendo? Que investimentos temos feito em relação a práticas de leitura? Nossos alunos estão lendo o que? Para quem? Quando? Como?

Nessas reflexões pudemos observar que algo deveria ser feito, pois nossos espaços de leitura não eram adequados, os professores tinham dificuldades em olhar para esse conteúdo como objeto de aprendizagem, as famílias não se envolviam efetivamente nas ações da escola em busca de melhoria para a qualidade do ensino que se propõe.

Na escola a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir um função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social¹. (LERNER, 2005.p 79-80)

Direcionamos nosso olhar para os espaços de leitura que a escola dispunha, assim como analisamos o que as paredes da escola diziam acerca das práticas de leitura. Tínhamos murais caprichosamente confeccionados pelos funcionários, paredes pintadas com desenhos da Disney, sem nenhuma representação para os alunos. Havia a necessidade de implementar um trabalho em que a leitura fosse percebida como um conteúdo a ser ensinado e aprendido, trazendo para dentro da escola espaços e práticas de leitura como função social, contribuindo para desenvolver a fluência leitora.

Os Murais e painéis deveriam se materializar em verdadeiros portadores com finalidades e interlocutores definidos. Os espaços que a escola dispunha tinham que ser potencializados a fim de oferecer aos professores outras oportunidades para realização da leitura e acima de tudo envolver a todos, tornando-os uma comunidade de leitores.

Nessa perspectiva, a partir dos resultados observados a equipe gestora planejou algumas ações para o desenvolvimento de uma comunidade de leitores. Iniciamos nossos estudos em ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), pois era necessário que houvesse um investimento na formação do professor quanto ao conteúdo Leitura.

Tendo em vista o que diziam as paredes da escola, precisávamos reverter a situação e esse foi nosso primeiro tema, pois, segundo LESLIE (2013)

O importante é permitir um movimento vivo e construído pelas próprias crianças, em vez de fixar determinados personagens ou imagens nas paredes. A instituição pode se transformar num espaço lúdico, onde todas as condições de segurança estão presentes, mas existe a liberdade para o jeito especial das crianças criarem. Portanto, quanto mais claras, limpas e luminosas forem as paredes, melhor. O colorido virá aos poucos, num movimento permanente, que mostra a alma da instituição e do trabalho desenvolvido por seus educadores, por meio da produção das crianças. É preciso abrir, literalmente e metaforicamente, as janelas para expandir os horizontes do pensamento². (LESLIE, 2013)

Certamente que algumas professoras mostraram insatisfação com a modificação das pinturas na escola, haja vista o tempo em que estavam “embelezando” a mesma. Conseguimos, assim, alterar provisoriamente os corredores

1 - Fragmento do texto: Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário, Délia Lerner disponível em: <http://www.adidatica.com.br/arquivos/LERNER.doc> Acesso em 20/07/2015

2 - Trecho do texto Quem educa quem? Crítica reforçada pela decoradora Vera Fraga Leslie. Formada em Comunicação Social e pós-graduada em História das Mentalidades, Disponível em www.gruposummus.com.br. Revista Avisa-lá-janeiro de 2013



CAPA



SUMÁRIO

665

e algumas paredes próximas a sala da coordenação.

Após vários ATPCs (Atividades de trabalho pedagógico coletivo), onde pode ser discutido com o grupo nossas práticas e espaços de leitura, onde buscamos referenciais sobre a temática, pouco se observou de mudança, percebemos que a atuação do coordenador deveria ser de modelo/ referencia. Não caberia apenas apresentar questões teóricas, mas mostrar e permitir que o grupo vivenciasse situações de uso prático da leitura. Dessa forma, a pauta foi reorganizada e na proposta de formação optou-se por situações práticas. Durante o recesso a escola se preparou para essa reorganização:

- Funcionários e coordenação se mobilizaram na preparação da biblioteca, ampliando a sala, organizando os acervos, decorando com almofadas e tapetes, na tentativa de deixar o local aconchegante e atrativo.
- Os acervos de sala de aula foram organizados e espaços para os cantos de leitura foram disponibilizados para que o professor quando chegasse utilizasse de sua criatividade para organizar do seu jeito.
- Foram retiradas as “decorações” dos murais, com o propósito de deixar em branco para o retorno dos alunos e professores, pois o colorido deveria vir dos alunos, para tal definiu-se quais gêneros seriam trabalhados, mais pontualmente, nos diferentes anos para alimentar tais espaços
- Seleção de materiais para compor o “corredor de gêneros”. Nas paredes dos corredores seriam expostos vários textos como: poesias, músicas, contos, verbetes, tirinhas de HQ, curiosidades, informativos, entre outros.
- Organização de diferentes espaços de leitura para a comunidade: espaço em que os pais esperariam ser atendidos. Durante essa espera poderiam ter acesso a jornais, revistas, livros, enfim diferentes portadores. Além desse espaço, além desse espaço foi elaborado um painel, onde a própria comunidade alimentaria com classificados: vende, aluga, procura, empregos, entre outros comunicados da comunidade.
- Acervos para os funcionários da escola, que realizariam leituras nas salas de aula enquanto o professor precisar se ausentar no atendimento aos pais ou qualquer outro motivo.
- Painéis no refeitório, com dicas de alimentação saudável, cardápio do dia, cuidados com a higiene, receitas, etc
- Organização dos Cantos de leitura para uso nos intervalos/recreio
- Disponibilização de livros paradidáticos para empréstimo ao professor
- Convites as famílias para realizarem leituras na escola, ou fazer empréstimos de livros para lerem casa.
- Elaboração de cronograma de uso da sala de leitura

No replanejamento do mês de julho de 2013, os professores da escola foram surpreendidos com uma pauta em que deveriam mais uma vez refletir sobre os tipos de leituras que tem sido realizadas na escola e que leitores pretendemos formar. Algumas questões nortearam nossas discussões:

- Quanto à leitura e formação de leitores: Houve um trabalho com leitura de texto literário? De que gênero? Quais gêneros houve mais investimento? Nos preocupamos com a qualidade literária?
- Em que momento e espaços ocorrem essas leituras?
- Foram expostas atividades em mural para que os alunos da escola participassem de situação de escrita e leitura como função social?
- Estamos realizando algumas modalidades de leitura, mas e a leitura realizada pelo aluno como tem sido conduzida?
- Para quem nossos alunos tem lido? Com qual finalidade?
- Que leitores estamos formando?
- Nossos alunos estão lendo com fluência?
- Há envolvimento da comunidade com as leituras que nossa escola propõe? Como poderíamos envolver a família nas práticas escolares?

Após estudos, discussões e socialização sobre o assunto, foram convidados a visitar a escola observando os novos espaços e em seguida pensar em como poderiam montar seus cantos de leitura na classe, cuidando para que o material de leitura tenha qualidade literária.

Foi dito ao grupo que os murais e painéis próximos as salas de aula estavam em branco, pois o colorido deveria vir dos alunos, sendo assim, todo mural e painel bem como algumas paredes seriam alimentados pelos pequenos. Esta proposta vem ao encontro do que afirma ABRAMOVICH (2013), segundo a autora, “as paredes devem se constituir no melhor suporte possível para fazer emergir a expressão das crianças que ocupam o espaço. Jamais um efeito decorativo onde o visual sobrepuja a ação das crianças”.

Os professores acharam interessante a proposta e a forma com que cada momento do planejamento foi estruturado, segundo relato do grupo as ações possibilitaram que houvesse maior reflexão sobre o quanto é importante o tratamento que temos dado para a leitura e que é possível envolver a todos nessa prática e que a mesma tenha função social e acima de tudo faça sentido.

Durante o trabalho realizado no segundo semestre de 2013, foi possível, registrar alguns flagrantes da comunidade de leitores em formação, um fato que acabou por dar nome ao nosso projeto de intervenção. Todos perceberam a importância da participação, o trabalho foi muito bem aceito e as crianças foram as maiores beneficiadas, pois descobriram o prazer da leitura dentro e fora da escola. Pais, funcionários, alunos e professores realizando leituras em diferentes espaços e conscientes de que não é uma leitura escolar, mas que vai além dos muros, mais significativa.

Alguns flagrantes da comunidade de leitores :



Fonte:Acervo da escola



Fonte:Acervo da escola



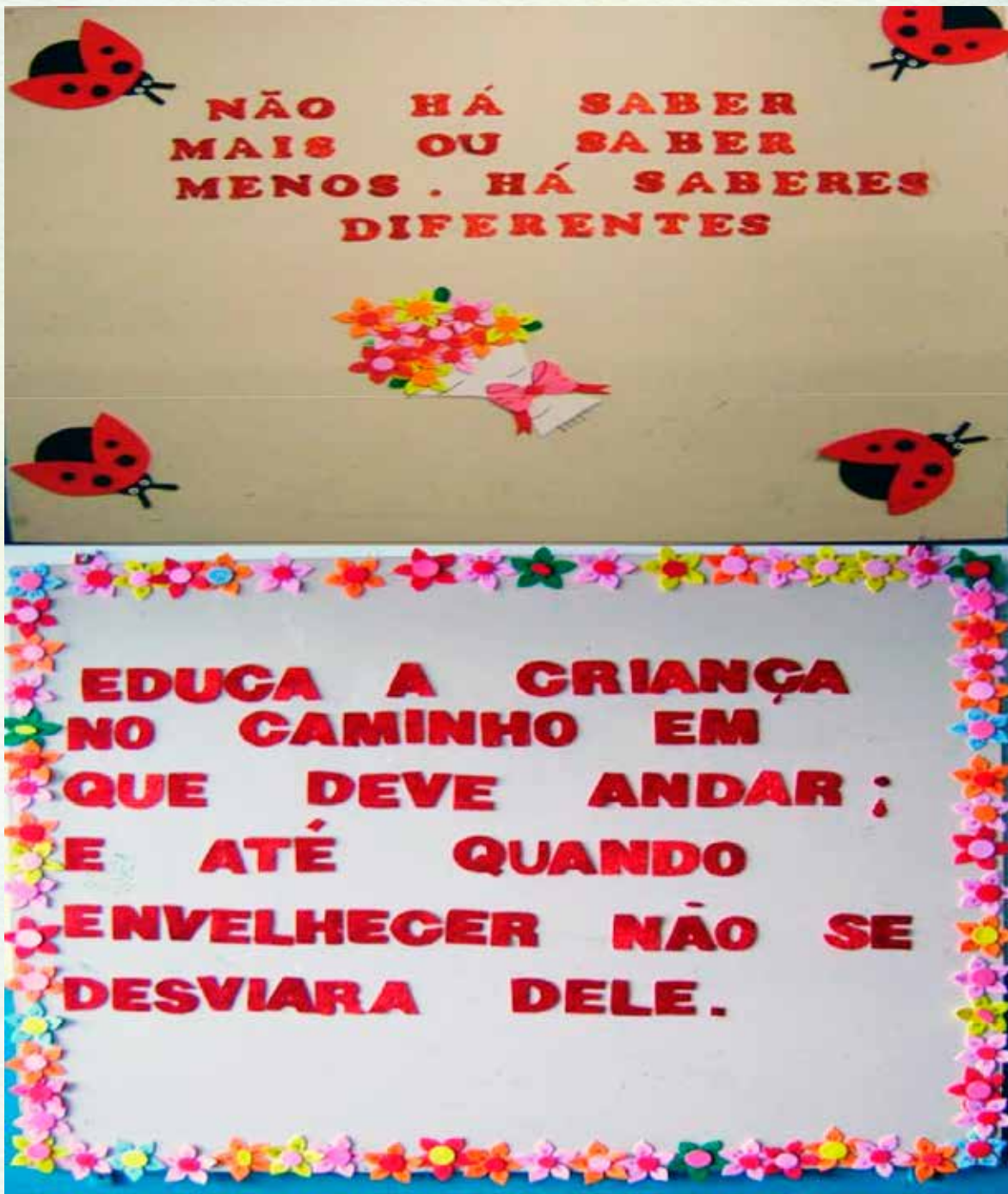
Flagrantes que ilustram o envolvimento da família no projeto:



Flagrantes que ilustram o envolvimento da família no projeto:



Flagrantes que ilustram o envolvimento dos alunos, professores e funcionários



Fonte:Acervo da escola



CAPA



SUMÁRIO

671



Flagrantes dos murais e painéis atualmente na escola

- No olhar mais apurado para as práticas e boas situações de aprendizagem em relação a leitura na escola;
- A criar condições para que os espaços de leitura estejam sempre em movimento, sendo sempre reconstruídos;
- Favorecer o real envolvimento de toda a comunidade no projeto, que ele se estenda para fora dos muros da escola;
- Não só acompanhar mas participar de um projeto que todos serão beneficiado;
- Se colocar como referência para a formação;
- Desenvolver uma comunidade de leitores;
- Contribuir para desenvolver a competência leitora e o gosto pela leitura.

O plano de intervenção “flagrante de uma comunidade de leitores” foi uma ação simples e possível que possibilitou o fortalecimento do trabalho do professor e do coordenador como formador dentro da escola. Um coordenador que programa ações com intencionalidade formativas voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores. É da competência do coordenador a viabilização de mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, o que conduz a um impacto mais produtivo e significativo. Como acontece em muitas escolas o quadro de professores se renova e sempre há a necessidade de retomar com o grupo a continuidade do projeto. Felizmente, as famílias continuam se envolvendo no trabalho e tornaram se agentes de transformação de outros que estavam bem distantes da escola.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, S, FANNY, Quem educa quem? Disponível em: <www.avisala.org.br> jan. de 2013. Acesso em: 29 de jul. 2015

BRACKLING, K. Lomba, Sobre a leitura e formação de leitores: Qual é a chave que se espera?

LERNER, Délia. Ler e Escrever na Escola: Fragmento do texto: Ler e escrever na escola : O real, o possível e o necessário, Disponível em: <www.adidatica.com.br/arquivos/LERNER.doc>. Acesso em 20 de jul. 2015

LESLIE, Vera Fraga. O que dizem as paredes da escola. Disponível em: <www.rea.net.br> mai. de 2013. Acesso em: 29 de jul. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Quadro de expectativas de aprendizagem-2013. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br> Acesso em 20 de jul. 2015



CAPA



SUMÁRIO

673

A escuta e o diálogo como princípios formativos das práticas alfabetizadoras

Katia Ferreira Moreira
kfmoreira@gmail.com
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo: Este trabalho representa parte de um conjunto de reflexões que venho tecendo em minha pesquisa no Mestrado em Educação – processos formativos e desigualdades sociais. O objetivo é discutir extratos de narrativas de experiências docentes vividas no cotidiano escolar, as quais foram socializadas nos encontros de uma atividade de formação continuada chamada Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro Trago para aprofundar o tema autores como Paulo Freire (1996) e Mikhail Bakhtin (2011). A investigação realizada envolveu 5 professoras e um professor que lecionam em turmas de alfabetização e que são vinculados à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A pesquisa aponta que estes docentes, tentando driblar os modos hegemônicos de se pensar e construir a escola, os quais negam a complexidade desse espaço educativo, narram a possibilidade de uma alfabetização outra. As narrativas transcritas e compartilhadas neste trabalho possibilitam compreender alguns dos princípios formativos constitutivos das práticas alfabetizadoras apresentadas no FALE: a escuta e o diálogo. Esses relatos nos mostram a existência de outros modos de alfabetizar. A metodologia deste trabalho baseia-se na análise qualitativa de narrativas reconhecidas e defendidas nesta pesquisa não apenas como instrumento de investigação, mas, sobretudo, como rico lugar de experiências.

Palavras-chave: narrativa de experiência; saberes docentes; práticas alfabetizadoras.

1. Iniciando a conversa

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber...

Paulo Freire

Como anuncia Freire (1996), sou professora “a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar” (p.115-116). A busca por esse saber, que ao longo dos anos vem impulsionando o meu processo formativo, me trouxe até o mestrado, onde tenho tido a oportunidade de refletir sobre as ações docentes, especialmente sobre as práticas alfabetizadoras. Por esse interesse, escolhi como foco de investigação as práticas compartilhadas nos encontros do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro¹.

1 - O FALE, ação formativa de ensino, pesquisa e extensão, teve início em 2007, na universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e é coordenado pela professora Carmen Sanches. Este fórum também já acontece em outras cidades como São Gonçalo, Campinas e Angra dos Reis.

Nos encontros do FALE, professoras e professores da escola básica compartilham a própria prática alfabetizadora construída no cotidiano escolar. Além dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, compõe a mesa do fórum uma professora ou professor docente do ensino superior, o/a qual também socializa suas experiências vinculadas ao campo da alfabetização. Contrariando a lógica do modelo hegemônico de “racionalidade cognitiva-instrumental” (SANTOS, 2009, p.20) que não compreende os docentes como sujeitos capazes de produzir conhecimento, garantindo esse lugar apenas à universidade, os encontros do FALE apostam no diálogo entre a escola básica e universidade, corroborando a perspectiva reflexiva da professora como pesquisadora da própria prática (ALVES; GARCIA, 2002).

Participam do FALE docentes da escola básica, outros profissionais de educação, estudantes de licenciatura e formação de professores/as. Sujeitos que, nos encontros, têm a possibilidade de participar da conversa, expor dúvidas, pontos de vista e, desse modo, compartilhar saberes e fazeres, bem como pensar sobre eles, em um movimento de se formar no encontro/diálogo com o outro.

2. Nas vozes docentes, a possibilidade de outros caminhos para a alfabetização

Atualmente, as políticas educacionais, movidas por um pensamento simplificador (MORIN, 2011) e perverso, o qual insiste em apontar o culpado, vêm instituindo modelos de educação como forma de superação definitiva da crise. Para estas políticas, as quais pautam suas ações em documentos oficiais, produzidos por organismos nacionais e internacionais, a saída parece ser a privatização. O que defendem é que os sistemas privados, aqueles que têm buscado a verdadeira competência e eficiência, devem ser agora os responsáveis pela tentativa de reestruturação do sistema educativo apontado como falido (MORAIS, 2001, p. 2).

Sendo assim, o contexto atual das escolas do município do Rio de Janeiro, como em todo Brasil, é de muitas mudanças. A busca pela “qualidade” no ensino, fortemente atrelada aos princípios neoliberais de competição e incentivos (GENTILI, 1994), bem como aos processos de avaliação externa das escolas, vêm acarretando muitas transformações no trabalho dos docentes. No que se refere a essas mudanças, em 2009, a prefeitura municipal do Rio de Janeiro, na gestão da secretária Claudia Costin, propôs uma reforma educacional que impactou diretamente o trabalho das professoras e professores nas salas de aula:

A atual gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro propôs uma reforma educacional que inclui estratégias intrinsecamente ligadas ao currículo e às práticas docentes do ensino fundamental, quais sejam: novas orientações pedagógicas, cadernos de atividades bimestrais para cada série e em cada componente curricular, lista de descritores definindo as habilidades a serem avaliadas em cada bimestre e avaliações bimestrais unificadas para toda a rede em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (MARCONDES, 2012, p. 194).

Segundo Marcondes, a implementação da reforma educacional trouxe “novas” propostas e estratégias para o trabalho dos docentes. Ao definir as orientações pedagógicas, as habilidades a serem avaliadas e as próprias



CAPA



SUMÁRIO

atividades a serem desenvolvidas, através dos cadernos pedagógicos², a SME contribui para retirar do professor a possibilidade de pensar/decidir o próprio trabalho.

Nas escolas, muitas professoras e professores que agora precisam ser “competentes” e “eficientes” sofrem com a intensificação das cobranças surgidas com os “pacotes educacionais” impostos e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seus trabalhos. Inúmeras limitações vividas por esses docentes, no enfrentamento das questões que se apresentam no cotidiano escolar, levam muitos a se culparem. Diante desse sentimento, a intenção perversa das políticas educacionais, as quais desejam encontrar/condenar o culpado pelo fracasso escolar, encontra terreno fértil.

Mergulhados nas tensões do dia a dia, professoras e professores pouco discutem e refletem sobre o trabalho da escola, seus desafios e o papel desta na sociedade. Ao mesmo tempo, as situações vividas no cotidiano revelam a complexidade do espaço escolar, as quais, por não serem pensadas/problematizadas/compreendidas pelos docentes, acabam por promover os sentimentos de angústia e desesperança em alguns. Nesse sentido, nos diferentes espaços e momentos da escola, é comum encontrarmos docentes lamentando o desinteresse de alguns alunos, a ausência das famílias, a falta de condições para realizar um bom trabalho.

Em meio a essas vozes angustiadas, outras surgem. São professoras e professores que se negam a aceitar a culpa que lhes é atribuída pelas políticas educacionais e falam.

As palavras de Morais (2001) nos falam como são e agem esses professores no cotidiano da escola:

Professores e professoras são, por força da natureza de seu trabalho, criadores e criadoras, sujeitos que buscam o novo como forma de sobrevivência e existência, mas um novo que esteja, como diria Benjamin, inscrito na experiência e na tradição, mergulhado na cultura e na cotidianidade de quem o sonha (p. 4).

É por essa natureza inventiva apontada pela autora, que muitas professoras e professores criam alternativas para o trabalho desenvolvido com seus alunos e alunas e lutam para transformar a escola. Este é o sonho que move esses sujeitos, os quais, apesar das muitas adversidades vividas na escola, não se conformam com o fracasso das crianças.

É praticando e refletindo esta escola, movidos pelo sonho de uma escola para todos que eu, Denise Tardan, Daniel Oliveira, Flávia Castilho, Carla Bronzeado e Laís Curvello, vamos em busca de uma prática pedagógica a qual, na contramão dos modos hegemônicos de se alfabetizar, talvez possam ser mais favoráveis à aprendizagem de nosso alunos e alunas.

3. Docentes defendem a escuta e o diálogo

Quem é esse outro com quem trabalho? O que ele pensa? Quais são seus desejos? Quais as suas curiosidades? O que o inquieta? Como compreende as coisas do mundo? Embora a lógica das políticas educacionais muitas vezes ignore

2 - Os cadernos pedagógicos têm o objetivo de oferecer atividades de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O material é produzido por profissionais da Secretaria de Educação e distribuído semestralmente com a justificativa de preparar as crianças para as avaliações. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665>>.

tais indagações, a defesa da escuta e do diálogo com os alunos pode ser percebida nas narrativas dos professores que participam do FALE. Escuta e diálogo, princípios que permitem a interação entre sujeitos que aprendem e ensinam:

Uma coisa que eu tento sempre na convivência com eles, é da gente buscar garantir este espaço em uma horizontalidade, de que eles tenham uma voz, quer dizer, voz eles têm, mas que ela possa ser ouvida, que a gente possa dialogar e se organizar em conjunto, porque eu passei pela escola também e o que eu passei na escola ainda me habita, o lugar do outro como grande referência (...). Às vezes, eu chego com uma novidade que eu penso que eles vão amar, que eu vou arrasar! Aí entra uma mariposa na sala, uma borboleta, que muda toda a nossa história e a gente vai ter que pensar sobre ela, sobre o que ela está fazendo e eu acho que essa é uma posição que a gente vai ter que buscar assumir sempre na escola... Que eles sejam co-responsáveis por tudo que a gente está produzindo (Flávia Castilho, XXII FALE, 15/05/2010).

A narrativa sinaliza a importância da escuta da voz dos alunos. Como diz Flávia Castilho, no XXII FALE³, estes devem ser co-responsáveis pelo que é produzido em sala. À professora cabe pensar e criar atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Contudo, Flávia defende que os alunos também possam fazer escolhas e, dessa forma, tornarem-se responsáveis pelo que é realizado em sala de aula.

A ênfase no outro, no diálogo, na escuta do que dizem os alunos, fez com que Flávia alterasse seu planejamento à medida que o grupo demonstrou interesse por outro assunto. Como nos diz Freire (1996), 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... (p. 127). Ao que parece, a relação de horizontalidade citada pela própria professora permite que esta não se coloque acima dos alunos, mas que possa ouvi-los em seus anseios.

A horizontalidade entre professora e alunos abre possibilidade para uma relação de diálogo e cooperação. Ainda segundo Freire (1996), o que jamais faz quem aprende a escutar para falar com é falar impositivamente (p. 128). Apesar da aula planejada com uma novidade, a professora não impõe o que trouxe como proposta e cede aos interesses do grupo ao trazer para o trabalho a discussão da borboleta.

Também foi a partir da escuta ao que instigava e provocava o interesse dos nossos alunos e alunas que eu e Denise começamos a trabalhar com projetos de pesquisa⁴. Embora já trabalhássemos com projetos na alfabetização há algum tempo, a princípio, este era pensado e construído por nós professoras com pouca participação dos alunos. Influenciadas pelas discussões que ocorriam durante as aulas da pós-graduação⁵, ao invés de fazermos a escolha do tema a ser pesquisado, passamos a perguntar às crianças o que elas gostariam de investigar. O primeiro projeto desenvolvido por mim e Denise, a partir dessa concepção mais dialógica, foi apresentado no XVI FALE⁶:

3 - O XXII teve como título: Alfabetização e lógicas infantis: crianças e professores falam sobre o processo. O fórum teve a participação de Flávia Castilho (SME/RJ), os alunos de Flávia, da Escola Municipal Minas Gerais, e Marisol Barenco, da UFF.

4 - Denominamos projetos de pesquisa o conjunto de ações pensadas e desenvolvidas em sala de aula com alunos e alunas. Estas ações são denominadas por Hernández como projetos de trabalho (1998). O uso do termo pesquisa se deve a nossa concepção de que a pesquisa é uma atividade realizada não apenas no espaço acadêmico, mas vivida cotidianamente na escola.

5 - Na ocasião eu e Denise participávamos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Alfabetização das Crianças das Classes Populares na UFF.

6 - Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula foi o tema do XVI.



CAPA



SUMÁRIO

677

Mas a gente trouxe o nosso primeiro projeto de pesquisa que significou para nós realmente um olhar diferente para esse conhecimento, para essa prática de sala de aula, para algumas coisas que a gente não consegue se desvincular (...). E aí a Denise sempre dizia: “Katia, a gente tem que perguntar para eles” (Katia Ferreira, XVI FALE, 29/11/2008).

Foi mudança por isso, porque esses outros que ela citou (fazendo uma referência aos projetos anteriormente trabalhados) da “Identidade” e do “PAN” foram muito legais (...) só que... não era um projeto de pesquisa. Era tudo assim... é... criado por nós. A gente que vinha com o tema: “Vamos trabalhar a Certidão de Nascimento de vocês?”; “Agora vamos fazer uma festa de aniversário, então vamos trabalhar receita de docinho?”. Era legal? Era, mas em nenhum momento a gente perguntou para eles. “Vocês querem pesquisar alguma coisa?”. E esse foi o primeiro projeto que a gente perguntou. Sentamos na rodinha, em salas separadas, e aí eu estou falando isso, porque foi muito interessante, porque foi unânime, quando eu perguntei: “O que vocês gostariam de pesquisar mais, de saber mais?” Resposta? “Bicho!” (Denise Tardan, XVI FALE, 29/11/2008).

Fizemos a pergunta e eles responderam: queriam falar de “bichos”! Os alunos da Denise estavam muito interessados por cobras, pois tinham visto o filme “Anaconda”. Estavam impressionados e, ao mesmo tempo, curiosos. Os meus alunos estavam interessados por bichos da floresta. Depois de conversarmos com as crianças, conseguimos definir o projeto: pesquisaríamos a Anaconda.

Algumas cenas do filme eram bem fantasiosas e se distanciavam dos aspectos científicos, como o momento em que a cobra, ao devorar um homem, as feições deste podiam ser vistas no corpo do animal. Descobrimos que isso não era possível, já que a cobra estrangula a vítima antes de ingeri-la. Algumas crianças questionavam a veracidade de certas cenas. A cada aula, íamos construindo saberes sobre a espécie e desmistificando as ideias do filme.

Dessa forma, ampliávamos as compreensões e novas perguntas surgiam. Ao investigar a Anaconda, o grupo mostrou-se curioso para conhecer outras cobras e, assim, o projeto foi ganhando nova forma. Íamos decidindo com as crianças a continuidade da pesquisa.

Mais uma vez, Freire (1996) fortalece a discussão aqui apresentada quando diz que escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (p. 135). O “projeto Anaconda” nasce dessa prática democrática de escutar e acaba por alterar os modos aprendidos de alfabetizar. O desafio de estarmos permanentemente disponíveis e atentas para a fala das crianças alimentava o diálogo entre alunos e professoras. Não era somente nos encontros de planejamento que eu e Denise pensávamos e decidíamos o trabalho a ser desenvolvido. As rodas de conversa também se tornaram momentos de tomada de decisões, pois precisávamos incorporar a fala das crianças, suas inquietudes e interesses e, a partir delas, definir o trabalho.

O assunto cobra estimulou o imaginário infantil e despertou a curiosidade das crianças. Percebemos que o nosso papel era, como nos diz Freire (1996), desvelar a compreensão do assunto, fazendo com que os alunos fossem entrando como sujeitos em aprendizagem, nesse processo de desvelamento (p. 134). Nesse sentido, o autor reforça a discussão enfatizando que:

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (p. 135. Grifos do autor).

Sendo assim, na perspectiva de Freire, a ação docente vai além da possibilidade de oportunizar informações sobre um certo assunto. Para que o aluno vença seus desafios na compreensão daquilo que se pretende estudar, é preciso escutar como este pensa e elabora seu conhecimento, estar aberto ao que diz, falar com ele, mas não falar a ele de cima para baixo (Idem, p.136).

Abriu-se para a escuta e diálogo com o outro é um movimento também defendido por Laís Curvello, no XXIII FALE⁷.

Conversando o máximo com elas, ouvindo elas, que é uma coisa que a gente quase não faz: ouvir a criança. Ouvir o que ela quer, ouvir o que ela está almejando ali, ouvir o que ela pensa da sua aula; ouvir o máximo possível e tentar trazer essas vozes que a gente tanto ouve falar, essas vozes das crianças para a nossa prática (Laís Curvello, XXIII FALE, 12/06/2010).

Para Laís, a criança é pouco ouvida. Assim como defende Flávia, para ela também é importante ouvir os anseios da criança e o que ela pensa. Porém, Laís enfatiza que é preciso trazer a voz dos alunos para construir a prática. Mas estes não teriam voz? A ideia de “dar voz” às crianças é muito comum quando professoras e professores conversam, talvez porque eles percebem que o discurso monológico da escola, muitas vezes, não permite a escuta da voz dos estudantes.

As crianças têm voz e essa voz revela os seus saberes, os quais nem sempre são ouvidos/respeitados/considerados pela escola. Talvez por isso, Laís defenda que é preciso trazer a voz dos alunos, aproveitar as experiências que carregam para a sala de aula e construir a prática. Como nos diz Freire (1996), por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p. 34) Por que não romper com a ideia estereotipada de que somente a escola detém o conhecimento a ser ensinado? Por que não valorizar os saberes escolarizados e não escolarizados de todas as pessoas?

Articular ambos os conhecimentos é aproximar a escola do aluno para juntos pensarem o mundo, dialogicamente. Se o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...) e se é dizendo a palavra com que “pronunciando” o mundo os homens o transformam (FREIRE, 2005, p. 91), o ato pedagógico não pode prescindir dessa relação entre educador e educando. Talvez Laís perceba que trazer a voz dos alunos e alunas para a sala de aula possa ser uma possibilidade de promover o diálogo imprescindível na relação onde todos ensinam e aprendem.

Mas, como diria Freire (2005), não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar de forma crítica a realidade. E é este pensar crítico que faz Flávia Castilho perceber que, mesmo quando acreditamos estar abertos, disponíveis ao que dizem as crianças, muitas vezes, nós, professoras e professores, somos pegos em armadilhas.

7 - Este fórum teve como tema “Consciência Fonológica: pré-requisitos à aprendizagem da linguagem escrita”.

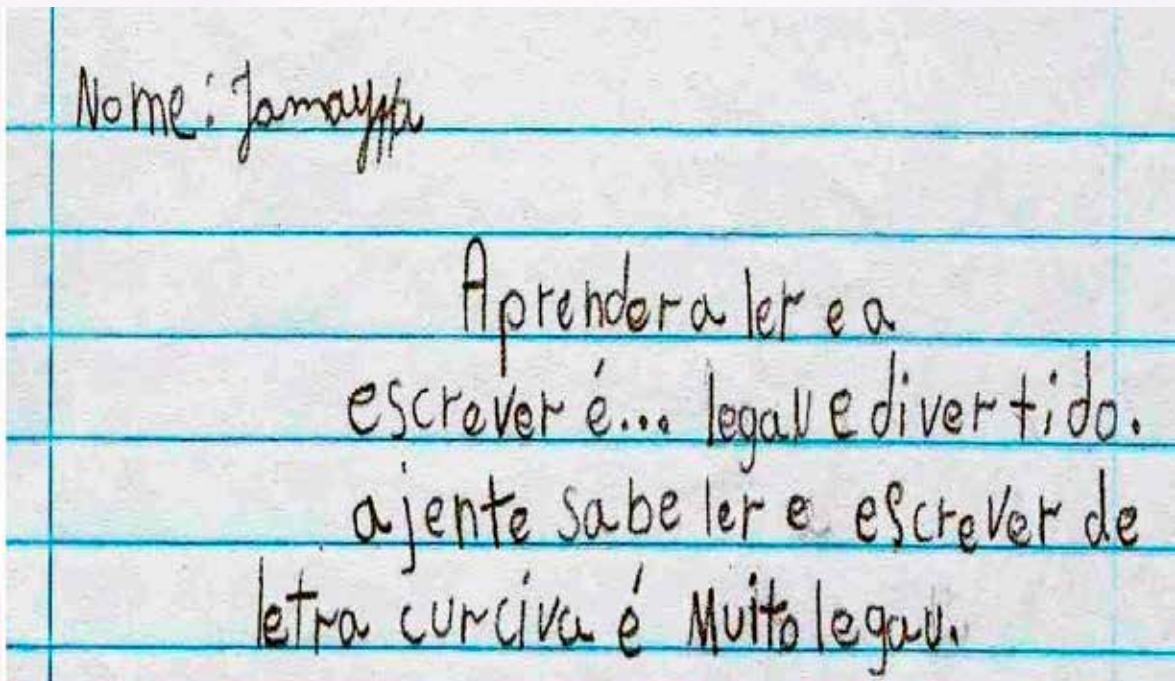


O trecho a seguir é do XXII FALE. Neste FALE, os alunos de Flávia também participaram. A professora e seus alunos narraram, neste encontro, parte do que produziram em sala de aula. Posteriormente, Flávia narra, com a participação de alguns estudantes, uma atividade em que conversou com as crianças a respeito do que pensavam sobre o processo de aprender a ler e a escrever. Destaco alguns comentários e a leitura das crianças.

Flávia: Na verdade, eu estava querendo entender sobre o que eles estavam pensando sobre o que era ler e escrever e aí cada um escreveu sobre isso.

Bárbara: “Aprender a ler e a escrever é divertido e legal”.

Danielle lê: “Aprender a ler e a escrever é muito legal é muita emoção”.



Texto do colega Rodrigo

Flávia explica: O Rodrigo adora jogos eletrônicos. Ele tem vários e então ele fez uma comparação (...).

Giovana lê o texto do colega Flávio: “Aprender a ler e a escrever é tão bom... a gente gosta de aprender sobre todos os animais”.

Brenda lê o seu próprio texto: “Aprender a ler e a escrever é muito bom e legal para ganhar muito bom e, às vezes, eu vou ganhar bom. Fim”.

Flávia diz: Deixa eu falar sobre isso... Isso é a influência da professora na escrita da criança. A gente tem uma prática de validar ou não o que a criança faz.

Danielle lê o texto da Jamayka: “Aprender a ler e a escrever é legal e divertido. A gente sabe ler e escrever de letra cursiva; é muito legal”.

Flávia explica: Esta aluna, a Jamayka, veio falar comigo antes de escrever e ela perguntou: “Eu posso escrever na letra cursiva?” Aí eu disse para ela: “Ah, Jamayka, nem todo mundo consegue ler nesta letra! Seria legal escrever de um jeito que todo mundo consiga ler”. Aí ela escreve: “Escrever na letra cursiva é muito legal”. Ela me denuncia! (Flávia Castilho, XXII FALE, 15/05/2010).

Texto da aluna Jamayka apresentado no XXII FALE.

O diálogo surge como interação entre a professora e as crianças. No entanto, ao refletir de forma crítica sobre o dito por elas através dos textos, Flávia percebe algumas contradições em sua prática. Primeiro, ela própria critica a interferência no que a criança escreve de forma a validar ou não a produção. Em seguida, a professora chama a atenção para o que Jamayka escreve, quando ela não escuta o desejo desta aluna de escrever com letra cursiva. A professora reconhece na fala da aluna uma denúncia.

Flávia, embora busque dialogar com seus alunos, reconhece as próprias contradições. A experiência da professora nos faz pensar que nós, docentes, vivemos situações de contradição no cotidiano escolar. Mesmo buscando refletir de forma crítica a construção da prática, tentando compreender/construir possíveis caminhos para uma educação outra, precisamos ter consciência de que, por sermos seres inacabados (FREIRE, 2005), estamos vulneráveis às armadilhas da contradição.

Quando Flávia compartilha no FALE o que as crianças denunciam, expõe sua condição de inacabamento. Ao mesmo tempo, ao expressar seu descontentamento, parece querer buscar uma saída. Como afirma Freire, a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (Idem, p.64). A situação narrada pela professora, que assume não ser sempre coerente com suas convicções, é ensinante. Talvez consciente desse inacabamento, Flávia, como professora-pesquisadora da própria prática, nos ensina que, apesar das contradições, podemos buscar ser coerentes.

Flávia, ao compartilhar a sua experiência no FALE, reflete e nos faz refletir que talvez possamos aprender a reconhecer, assumir e superar as contradições, se construirmos uma prática pautada na interação, na interlocução, na troca de experiências com nossos alunos.

Mas, como dialogar e saber o que pensam os alunos e alunas se, no cotidiano de muitas salas de aula, ainda o que se exige é o silêncio, a ordem, a harmonia, resquícios de um modo aprendido de organizar o trabalho?

A sala de aula é espaço de interação entre sujeitos, onde múltiplas aprendizagens podem acontecer. A relação dialógica possibilita que, juntos, docentes e alunos possam partilhar e produzir saberes em um ambiente de cooperação, troca e solidariedade.

Promover na sala de aula momentos de construção de conhecimento através da troca é, também, uma preocupação de Carla Bronzeado. A professora, ao narrar aos participantes do fórum⁸ o trabalho de alfabetização que vinha construindo com sua turma, o qual tem o texto como referência, fala do espaço de troca que procura oportunizar a seus alunos:

8 - O tema do fórum foi “Alfabetização sem cartilha? O texto como referência na prática alfabetizadora”. O encontro contou com a participação dos professores Carla Bronzeado (SME/Rio de Janeiro), Alberto Roiphe (Escola de Educação/UNIRIO) e Janete de Lyra (SME/Duque de Caxias).



O planejamento deve ser feito em função de uma classe real. E a classe deve ser heterogênea, porque os alunos mesmos se ajudam. Não adianta nada ser tudo igual e eles não trocarem (...). Ofereço espaço de trocas entre as crianças, porque quando eles estão escrevendo sempre têm um que pergunta: Com que letra se escreve? Eles trocam muito (Carla Bronzeado, XX FALE, 26/09/2009).

A professora aposta no compartilhamento de saberes e na possibilidade de novas descobertas. O diálogo entre as crianças oportuniza o conhecimento que se constrói no coletivo. As crianças que discutem a escrita de palavras podem levantar hipóteses, exercitar suas lógicas, confrontar ideias e descobrir o novo. Assim, conhecimentos sobre a linguagem são criados e recriados. Nesse movimento, surge a possibilidade de que o ainda não-saber de hoje pode ser o saber de amanhã e novos ainda não-saberes revelam-se em um processo ininterrupto, pois o conhecimento é provisório, parcial e transitório (SAMPAIO, 2008, p. 86).

O conhecimento está em permanente processo de construção e por isso é provisório, parcial e transitório, segundo a autora. Assim acontece com o processo de ensino-aprendizagem. Carla defende a ideia da heterogeneidade em sala de aula para que esse processo ocorra. Para ela, um grupo heterogêneo é condição para que aconteça a troca entre os alunos, de forma que se ajudem uns aos outros.

Contudo, a narrativa da professora revela a crença na possibilidade de grupos homogêneos, quando ela diz que não adianta nada ser tudo igual e eles não trocarem. Nós, professores, sempre fomos alimentados em nossa formação por uma lógica positivista que prega a linearidade, a regularidade, a homogeneidade dos fenômenos. Nessa perspectiva, aprendemos a olhar os alunos e o processo de aprendizagem. Talvez por isso a professora ainda acredite na ideia de que os sujeitos possam ser agrupados tendo como critério a homogeneidade da aprendizagem, como se o conhecimento pudesse ser construído por todos em um mesmo ritmo.

Uma turma é sempre diferente da outra e, dentro de uma mesma turma, há sujeitos com aprendizagens e desenvolvimentos distintos. Esteban (2008) nos diz que:

A aceitação da diferença como parte da ação pedagógica coloca por terra a busca da homogeneidade, tão cara à escola. Se cada um pode trazer para a sala de aula os conhecimentos que já tem e expor os que ainda não foram construídos, a heterogeneidade passa a ser a marca do processo de ensino-aprendizagem (p. 132).

Nesse movimento apontado pela autora, crianças com níveis diferenciados de aprendizado podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento a importância do coletivo e nesse sentido, Esteban chama a atenção para a importância do outro.

O outro se destaca como sujeito necessário à estruturação do eu, sendo a atividade coletiva e partilhada, proporcionada pela vida no grupo, indispensável à aprendizagem, ao desenvolvimento e à construção da subjetividade (Idem, p. 136).

A autora destaca a importância do outro nas atividades vividas de forma coletiva ou partilhadas. A intervenção de outros membros do grupo promove os processos internos essenciais à estruturação do eu e ao desenvolvimento.

O conhecer requer a mediação pelo outro para a produção de significados. Nesse sentido, a atuação de membros do grupo, a interação entre sujeitos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

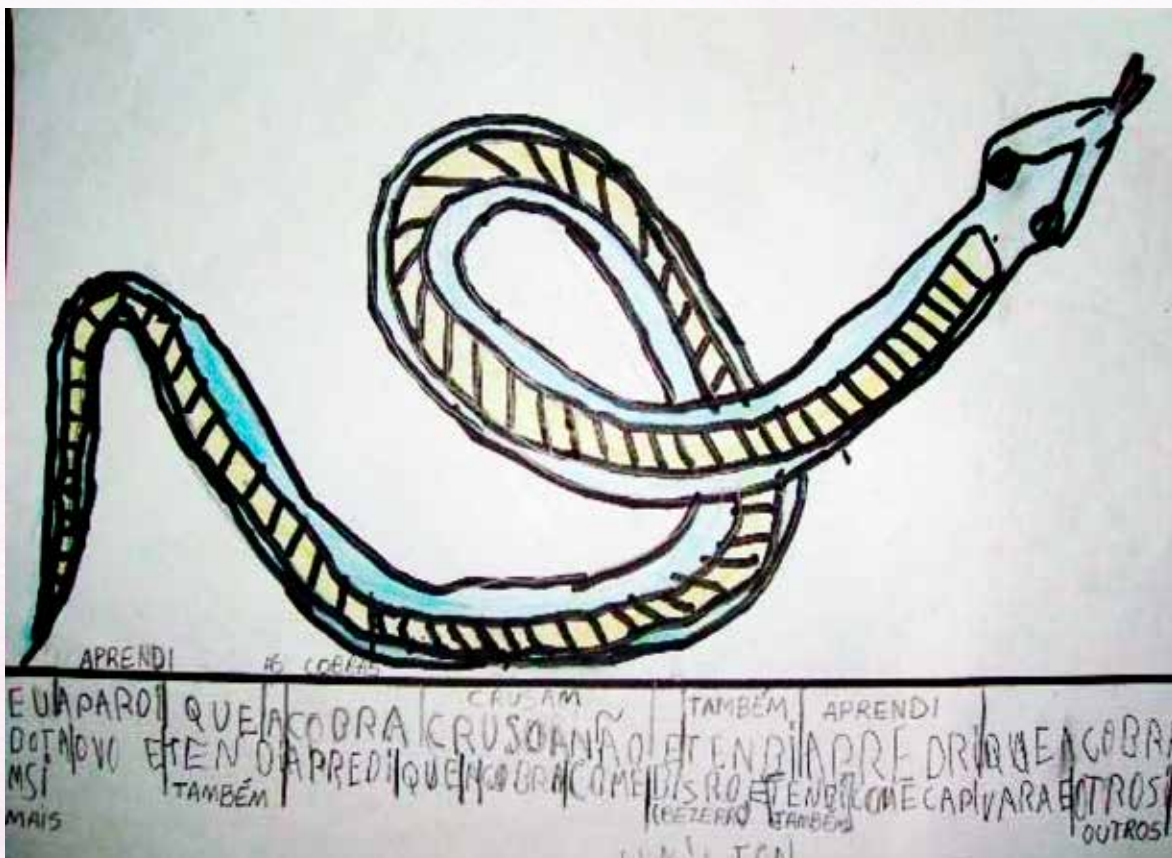
A importância da interação social na produção de conhecimento me remete novamente ao “projeto Anaconda”, trabalho ao qual já me referi anteriormente. A interação entre alunos e professoras, por meio do diálogo, ampliava o debate sobre o universo daqueles animais tão curiosos e que alimentavam o imaginário infantil.

Relembro que algumas crianças, durante o processo de escrita, diziam que “não tinham ideias” para escrever e revelavam muita resistência às atividades de registro. Hailton era um desses alunos e um dia nos surpreendeu com um texto rico, o qual trazia muitas informações que aprendera sobre as cobras.

Através de sua produção textual, Hailton revelava o vivido no projeto de pesquisa. Finalmente, ousava escrever e não mais se limitava a reproduzir o que estava escrito pela sala de aula ou era de autoria de colegas.

Texto do aluno Hailton sobre as cobras.

Eu aprendi que as cobras cruzam e também aprendi que a cobra bota ovo e também aprendi que a cobra come bezerro e também come capivara e outros animais.



Embora possamos de imediato perceber os desafios enfrentados por Hailton em utilizar a forma e a estrutura adequada à linguagem padrão, o texto revela detalhes dos conhecimentos produzidos. Motivado pelo assunto que surgiu do interesse do grupo, Hailton “começou a ter ideias” para escrever. O texto que produz é fruto de algo vivo, repleto de significados. Assim, corrobora o dito por Geraldí (1997): um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que se tem para dizer.

A pesquisa, assim como a conversa coletiva, alimentava o pensamento de Hailton que, aos poucos, começou a querer escrever mais e desenhar sobre as cobras. Hailton tinha o que dizer e motivos para dizer. Assim, foi ganhando confiança em si mesmo e a resistência às atividades de registro foi sendo substituída por uma experiência de saber e criação.

A experiência de Hailton é a mesma vivida por muitas crianças quando descobrem que a escola não é apenas espaço de reprodução, mas de construção coletiva de múltiplos saberes. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola promova momentos de interação entre sujeitos através de ações significativas que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.

A proposição de situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e alunas não pode prescindir da realidade das crianças e de seus conhecimentos previamente construídos.

Pensar as ações pedagógicas inclui refletirmos/indagarmos sobre as razões dessas ações: A quem preciso afetar? Qual o sentido do que é produzido em sala de aula para os alunos e alunas?

Flávia Castilho comenta a sua preocupação com atividades que não têm significado para a criança e, mais uma vez, surge a defesa do diálogo com a criança e a escuta ao que ela tem a dizer.

Eu só queria falar que quando a gente está começando na profissão e com turma de alfabetização, a gente tem muita ansiedade de que eles consigam aprender a ler e escrever, de ver esse processo acontecendo. Mas é fundamental que esse processo também venha deles porque eles já sabem muita coisa. Eu fico preocupada toda vez que eu vejo as políticas públicas que vêm com as cartilhas prontas, com uma escrita que é atravessada e não é cheia de sentidos para eles e o quanto que, por outro lado, pode ser prazeroso se eles fizerem exatamente o que eles estão querendo falar e eles têm muita coisa a falar para gente. É só a gente sentar para ouvir e conversar. E aí tem uma frase do Freinet que é assim: “Para aprender a ler e a escrever é preciso paixão e prazer”. Então, essa é uma frase que eu costumo pensar quando a gente está em sala de aula, que eles tenham prazer em estar neste ambiente

(Flávia Castilho, XXII FALE, 15/05/2010).

As palavras da professora reafirmam as ideias de Freire (1996): a escola tem o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela. A narrativa de Flávia revela uma preocupação com as propostas oriundas das políticas educacionais, as quais não fazem nenhum sentido para as crianças, além de desconsiderarem seus saberes, necessidades e inquietudes.

Pensar a aprendizagem que tenha sentido, que seja significativa, como defende a professora, é pensar a interação do sujeito com outros sujeitos e o que se deseja aprender. Os modelos prontos, como denuncia Flávia, reforçam o paradigma de aprendizagem como algo externo à criança. Uma concepção de alfabetização pautada nos modos

mecânicos de se apropriar da língua. Quando almejamos uma aprendizagem significativa, precisamos refletir sobre o papel da linguagem nesse processo, que não pode ser apenas o de instrumento para levar aos alunos e alunas informações ou conteúdos. Kramer (2003) contribui com essa discussão trazendo as ideias de Bakhtin:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes. Superar esta dicotomia é perceber a linguagem na sua dialética: a palavra é produto da interação locutor-ouvinte, é parte entre o eu e os outros, é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 74. Grifos da autora).

A autora refere-se a uma língua que se constrói em situações concretas de interação verbal, sendo a palavra resultante dessa interação. A língua é uma atividade da vida e precisa ser compreendida como produto da relação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor).

Se a linguagem flui no curso da comunicação verbal, na coletividade, é preciso superar a concepção mecanicista que a desvincula do mundo. Através da interação verbal, das enunciações, locutor e ouvinte constroem a palavra, produzem conhecimento. Kramer (2003) amplia a discussão com um importante posicionamento:

Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal oferecidas pelos professores às crianças (...) a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/ vivenciais das crianças e os conhecimentos “escolares”. E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise à articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela linguagem que não é produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (p. 82. Grifos da autora).

A escola precisa aproximar os conhecimentos socialmente construídos pela criança dos conhecimentos do currículo escolar. Essa aproximação, segundo a autora, passa pela linguagem. Esta, em constante formação e por isso inconclusa, constitui o sujeito.

Se a linguagem é constituidora dos sujeitos, instrumento de produção de conhecimento, cabe a nós docentes promovermos experiências de interação que façam a criança penetrar na corrente da comunicação verbal, como defende Kramer (Idem, p. 83). A criança, sujeito falante desse processo, não deve receber a língua como objeto pronto, mas participar do fluxo de construção desta como algo vivo e que a constitui.

Viver o processo de ensino-aprendizagem como algo vivo; esta parece ser a preocupação de Flávia ao dizer que os trabalhos prontos oferecidos pela Secretaria de Educação trazem uma escrita que é atravessada e não é cheia

9 - Para Boaventura Santos, um projeto educativo emancipatório se sustenta na ideia de resgatarmos a capacidade de espanto e indignação desestabilizando, assim, a racionalidade moderna, em busca de um projeto pedagógico que trabalhe para a produção de uma educação inconformista e capaz de considerar diferentes conhecimentos e os anseios dos que dela participam.

de sentidos para as crianças e o quanto, por outro lado, pode ser prazeroso se eles fizerem exatamente o que eles estão querendo falar. Nesse sentido, seriam os trabalhos prontos, ou seja, aqueles que não são pensados/escolhidos/decididos pelo grupo, impeditivos da paixão e do prazer? Ouvir a voz das crianças possibilitaria incorporar paixão e prazer em sala de aula? A professora aponta uma alternativa para o que a incomoda, quando anuncia a importância das relações dialógicas no ensino-aprendizagem de forma muito simples: É só a gente sentar para ouvir e conversar.

Bakhtin (2009) defende o diálogo como uma ação da vida que inclui interrogar, ouvir, responder, concordar... A palavra é o elemento essencial para alimentar o tecido dialógico da vida humana. Para o autor:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Sendo assim, a palavra faz parte da relação eu-outro. É uma ponte entre locutor e ouvinte. Através dela, um ser constitui o outro e vice-versa. Ainda para Bakhtin, um indivíduo se altera e se constitui sempre que se relaciona com o outro, com as palavras alheias. O princípio da alteridade se dá pelas interações das palavras alheias com as palavras próprias, na relação entre o eu e o outro. É sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é (GERALDI, 2013, p. 13). Nesse sentido, como sujeitos sempre inacabados, é o outro que pode ser o complemento desse inacabamento, o qual, por sua vez, é provisório. No diálogo com Bakhtin, Geraldi vai dizer que:

Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (Idem, p. 13).

Pensar o contexto escolar não pode prescindir da relação constitutiva eu-outro. Na interação entre sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno) um influencia o outro e, nessa relação de alteridade, os indivíduos se constituem. A mudança mútua traz novas compreensões e o enriquecimento de estudantes e professores.

Imbuído das ideias de Bakhtin, Geraldi (2013) aponta o diálogo como um dos caminhos de aproximação entre o eu e o outro:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções (p. 15).

O diálogo permite vivermos a palavra do outro. No movimento da interação são construídos novos sentidos e compreensões. Na relação com o outro diferente do eu nasce a produção de sentidos que são únicos.

Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como o lugar da vida e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimento das origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre projeções do compromisso inarredável com o futuro (Idem, p.16).

A sala de aula é o espaço no qual professor e alunos, mediados pela linguagem, se relacionam, se constituem e constroem ativamente o sentido do mundo. Se compreendermos a natureza dialógica da linguagem como forma de ação e construção coletiva ligada à vida, nos aproximaremos da realidade dos nossos alunos, como Flávia explicita em sua fala. Realidade esta que pode ser modificada na relação com o outro, o qual, por sua vez, pode se modificar e ser modificado.

Precisamos, enquanto docentes de um projeto que almejamos/defendemos ser emancipatório⁹, incorporar a escuta e o diálogo aos nossos trabalhos com as crianças. Se considerarmos a perspectiva do ato ético de Bakhtin (2011), autor que nos diz que o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade (p. XXXIV), a escuta atenta ao que é anunciado pelos alunos e alunas pode ser considerada um ato ético e demanda uma posição de horizontalidade, como diz Flávia.

O sujeito é responsável por todas as suas marcas porque seus atos são éticos. Cada ato ético/responsável refere-se ao agir humano no mundo. Enquanto docentes, é nossa responsabilidade garantir, isto é, lutar para que o projeto educativo das escolas incorpore relações mais dialógicas que aproximem a escola da realidade dos alunos.

Como vimos nas palavras de Flávia, de Bakhtin e de outros autores, não há como desconsiderar a ligação existente entre a linguagem e a vida. Se almejamos possibilitar a todos o conhecimento das coisas do mundo, precisamos considerar também que, no processo de produção desse conhecimento, o reconhecimento do outro é fundante.

O desafio de reconhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoa) em um tu e em um eu (KRAMER, 2013, p. 32).

Se pensarmos na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1993), o sujeito, como o sujeito da linguagem, tem sua existência na relação com o outro e, por isso, o nosso agir deve ser sem-



CAPA



SUMÁRIO

pre um compromisso com outro, ou seja, um ato ético ou ato responsável. Exercer a educação nessa perspectiva requer tornar o aluno uma primeira pessoa, que também fala e, ao fazê-lo, me torna um tu (BUBER, apud KRAMER, 2013, p. 32).

A escuta responsável/ética ao que pulsa na sala de aula, assegurando a voz do outro, reverbera a ideia de uma educação mais dialógica, onde sujeitos se alteram, como narra e vive Flávia.

As narrativas das professoras até então destacadas revelam o valor dado à escuta e ao diálogo pelos docentes e, dessa forma, a possibilidade de uma alfabetização compromissada com o outro. Alunos e alunas com seus saberes, lógicas e subjetividades são, como nos diz Freire (1996), sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (p. 29). Professores e alunos ensinam e aprendem, contrariando a concepção bancária das práticas hegemônicas de alfabetização, as quais consideram os docentes como transferidores de conteúdos. As experiências compartilhadas pelas professoras no FALE nos permitem pensar uma alfabetização que respeite e promova a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (Idem, p. 28).

Embora eu e Denise defendêssemos que o trabalho com projetos na alfabetização era uma forma de instigar a curiosidade e o interesse das crianças pelas aulas, nos afastando de certa forma dos modos acartilhados de alfabetizar, a princípio, a escolha do tema a ser discutido, cada ação do/no projeto era decidida por nós e não incorporava o pensamento, o desejo e as inquietudes dos nossos alunos. Perguntar aos alunos o que gostariam de pesquisar foi uma das mudanças em nossa prática. Um processo permeado por rupturas e, ao mesmo tempo, por permanências em relação ao modo como fomos formadas, mas que nos fez repensar as crianças e suas aprendizagens, a importância de torná-las primeira pessoa, bem como repensar o próprio trabalho pedagógico. Os projetos, por nós intitulados projetos de pesquisa, mais do que uma forma de organizar o currículo (HERNANDEZ; VENTURA, 1998), começaram a ser desenvolvidos baseados em uma concepção pedagógica que entende a criança como sujeito participante, ideia que também é defendido por esses autores. Portanto, um processo pedagógico pensado e vivido de modo coletivo, na escolha compartilhada, com desenvolvimento e avaliação dos conhecimentos pelos próprios sujeitos envolvidos (MOREIRA; TARDAN, 2013, p. 566). Dessa forma, vivenciamos a possibilidade da alfabetização como um processo vivo de construção coletiva dos conhecimentos, o qual alterou a nossa postura, o nosso olhar e as nossas ações.

Flávia Castilho mais uma vez colabora para essa discussão quando diz o quanto é difícil mudar certas lógicas:

E aí eu fiquei pensando e trouxe uma fala que era parecida com a sua (referindo-se a Marisol, professora que também compunha a mesa do FALE), da infância, no lugar do não dito, da não fala, da não razão e como é que isso atinge vários campos, inclusive a Educação, e como é difícil mudar essa lógica por mais que a gente pense que esteja numa visão contemporânea... e tentando abrir um diálogo, e ter uma escuta e se expor nessa relação, o quanto que às vezes a gente se pega em práticas que são ainda do lugar desse professor que é a grande referência de poder (Flávia Castilho, XXII FALE, 15/05/2010).

Para Flávia, embora nós, docentes, tentemos romper com certas lógicas que desconsideram a criança, muitas vezes, é difícil mudar.

Desta forma, estamos desafiados a nos abrir para a experiência da alteridade, a compreender a criança como alguém que tem o que dizer, a nos aproximarmos das lógicas infantis, a tentar compreender o modo como as crianças compreendem o mundo. Ainda temos dificuldade para perceber que não somos os protagonistas da cena pedagógica e a criança, nosso objeto de estudo. A criança, sim, sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem é a protagonista, e, como tal, não pode ocupar um lugar da não fala, da não razão, como aponta Flávia. É preciso reconhecê-la como um legítimo outro (MATURANA, 2009).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Editora Hucitec, 2009.
- _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Trabalhando com cartas: a construção de conhecimento como processo dialógico. In: GARCIA, Regina Leite A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (Org.). Escola SA. Brasília: CNT, 1994.
- HERNANDÉZ, F. & VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MARCONDES, Maria Inês. et all. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Diálogo Educação, Curitiba, v.12, n.35, jan-abril, 2012.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MORAIS, Jacqueline. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez. 2001.
- MOREIRA, Katia Ferreira & TARDAN, Denise Lima. Autorias infantis como horizonte de possibilidades



CAPA



SUMÁRIO

na prática escolar. In: VII SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO – Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. Campinas, 2013. Anais... p. 564-575.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: Contra o desperdício da Experiência. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

690

DO
A
C



Formação continuada, profissionalização de professores: por uma constituição da terminologia

Julio Antonio Moreto¹
glajuli1@uol.com.br
Pontifícia Universidade Católica-Campinas-SP

Resumo: O presente trabalho estuda as concepções presentes na formação continuada de professores e a sua profissionalização, enquanto possibilidade de constituição profissional, a partir do que tem influenciado as políticas, os desenhos das políticas públicas, no que se refere à sociedade de mercado e às concepções gerencialistas de educação, mais especificamente tratando-se de uma concepção voltada à mercantilização, numa concepção da falta de profissionais capacitados para dar conta da ordem mercadológica. A revisão na literatura ajudou a construir temas que foram utilizados para a análise dos dados, tais como: formação, enquanto Formação Continuada; Formação Continuada e semi-formação; Formação Continuada e especialização; Formação Continuada como parte de um contínuum; formação como direito à profissionalização; Formação Continuada e conhecimento; e para além de Formação Continuada, a denominação: formação. Pela análise dos temas, Formação Continuada – aliada a um estatuto, além do que a salários dignos, jornada de trabalho adequada à profissão, e a uma expertise para o magistério, concebe o professor enquanto profissional, portador de uma profissão – é uma ação perene, ou seja, que se constitui em um contínuum, no coletivo cotidiano dos professores da escola pública, porque interessa aqui a análise deste tipo de escola e da configuração de grupo dos professores, que enquanto humanos os profissionais, no caso professores, são constituídos na/atraves da cultura.

Palavras-chave: formação continuada, professores, profissionalização.

Introdução

A Formação Continuada (FC), enquanto um campo recente da ciência pedagógica e que desperta interesse pelos pesquisadores, é estudada em várias esferas da vida acadêmica (BITTENCOURT, 2006, p.66). Este estudo pesquisa o termo, para compreender a formação de professor em vistas à sua qualificação, profissionalização.

A profissionalização (IMBERNÓN, 2009) se volta para as questões que organizariam a qualificação dos professores, no sentido de constituir-los nos coletivos das escolas, capazes de relações sociais em que a história produzida pelos homens os torna mais humanos, na solidificação das práticas, das expertises para essa profissão.

A *expertise* caracteriza a profissionalização pelo caráter que o ato de estudar assume ao longo do exercício da profissão, apontado como um dos fatores que profissionaliza os professores, os qualifica para o ofício ao qual se dedicam, com um estatuto que organiza a carreira do magistério. (CARVALHO & SIMÕES, 2002a)

1 - Professor Pesquisador Formador I, PARFOR



A partir de uma revisão na literatura, construíram-se os temas, como: *formação, enquanto formação continuada; formação continuada e semi-formação; formação continuada e especialização; formação continuada como parte de um contiuum; formação como direito à profissionalização; formação continuada e conhecimento; e para além de formação continuada, a denominação: formação, pois o objetivo deste trabalho é apresentar concepções de Formação Continuada de Professores que auxiliariam na busca pela profissionalização do professor.*

Formação continuada, continuum de ações, profissionalização

Ao se buscar por explicitar os termos usados, é possível encontrar, ao se tratar de formação, enquanto formação continuada, autores que explicitam a lógica mecânica que justificaria aos governantes e às agências financiadoras a prioridade em “qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores” (ARROYO, 1999, p.146), o que se poderia intitular de exigências de “formação permanente” (SOUZA, 2005, p.209).

O que seria, então, a FC: seria uma especialização, um aprender a fazer no fazer cotidiano do trabalho, uma forma de dar conta daquilo que não aconteceu na formação inicial, um acréscimo de escolarização?

Enquanto acúmulo de escolarização seria: cursos de curta duração, esporádicos, dissociados de uma proposta de formação, que coloca o estudo das mudanças na organização da forma de atuação dos profissionais e o estudo tanto da formação inicial como continuada, a atualização no sentido da qualificação profissional. O âmbito da falta, da carência, da necessidade de suprir uma formação por outra – ou que existiria uma hierarquização entre elas, a fim da titulação para o professor exercer a sua profissão –exclui questões, como: direito ao conhecimento; constituição enquanto profissional; e cultura dos profissionais da educação.

A formação transforma-se em semiformação (ADORNO, 1996): no sentido da “indústria cultural”, “dos conteúdos coisificados”, tornados “mercadorias” que dominam as consciências, apartada da possibilidade humana das relações sociais e culturais.

A sociedade de mercado, apoiada na globalização (IANI, 2003), nas concepções mercadológicas que concebem a FC como constituinte do processo liberal, de individualização, da competitividade, enfim de um tipo de compreensão das relações humanas, corrobora para a formação continuada como semi-formação. Assim, se estaria mercantilizando a formação (CANÁRIO, 2000).

Mercantilização em que a ênfase é no indivíduo, no individual; na formação, o responsável por empreendê-la é o próprio profissional. Uma concepção gerencialista de educação (SILVA & RODRIGUEZ, 2013): o novo perfil de professor a ser formado estaria “... adequado à conformação das massas à nova cultura da sociedade capitalista em seu estágio de acumulação flexível e responsável por sua veiculação”. (SILVA, 2005, p. 4).

Em oposição a este modelo, a formação continuada se apresentaria como possibilidade de uma formação que indica para a profissionalização, quando “... uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais.” (RODRIGUES, 2002, p.8). Neste caso, a especialização, a expertise, orientaria a possibilidade de os professores buscarem pela profissionalização através de uma formação continuada e especialização que os especializasse na sua qualificação.

A especialização coloca no coletivo a possibilidade de relações sociais, de os professores serem profissionais, de romperem com a racionalidade instrumental que individualiza e despolitiza quando somente os escolariza, retirando dos professores a possibilidade de serem profissionais. No outro extremo estaria a FC vista como possibilidade de correção de uma formação anterior, com características próprias – daquilo que a sociedade espera para a inserção no mercado de trabalho produtivo – de profissionais capacitados, moldados de acordo com as necessidades da demanda por produtividade, compromisso; ajustados às configurações da mundialização.

É possível uma FC incorporando a constituição profissional do professor; a profissão, que o liberte “de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 2003); imposta por políticas de semiformação. Assim seria a formação continuada como parte de um contiuum. O processo contínuo, enquanto caráter de especialização da qualificação respalda-se CARVALHO & SIMÕES (2002b) que pesquisam o conceito da Formação Continuada de Professores (FCP) a partir de periódicos da área.

Estudar a FC implica em considerar a semiformação que coisifica a qualificação, que torna as ações humanas imediatas e individuais e promove o rompimento entre o pensamento e a ação. Em oposição a esse imediatismo, estaria a formação que levaria à qualificação, para a profissionalização seria o direito do profissional da educação na busca por um estatuto próprio, da profissionalização, alicerçado em um continuum que não dicotomiza com a formação inicial, que agrega conhecimentos na construção de uma política de entendimento do professor enquanto profissional. Nisto estaria o estatuto da profissão, da carreira do magistério, em detrimento da individualização, como forma de resguardar as necessidades da FCP, na resistência aos ditames da globalização, da mercantilização e do gerencialismo.

O direito à formação do professor, a formação como direito à profissionalização, enquanto profissão, é o direito ao estudo, ao entendimento das relações profissionais, o qual se consolida enquanto fundamento para a profissionalização, pois através dele se institui o continuum, a garantia da profissão, o ofício de mestre. (ARROYO, 2002, p.18)

O ofício do professor, enquanto profissionalização é feito no coletivo de relações sociais, que dão o caráter de constituição profissional. É possível reconhecer um movimento de qualificação profissional, como finalidade da profissionalização do professor, através de programas de atualização visando à qualificação para o exercício da profissão. (SINISCALCO, 2003)

O ofício, a qualificação, através da escolarização, da expertise para a profissão, teriam no conhecimento sua constituição, que é importante na construção do poder profissional. (RODRIGUES, 2002, p.122)

A relação com o conhecimento, formação continuada e conhecimento, se incorpora como essencial na construção do profissional. A emancipação pelo conhecimento influenciaria a definição de projetos e políticas, para romperem com formas que retiram do professor o pensar sobre o trabalho, para emancipá-lo do que é mecânico, incorporando “situações formativas concretas” (ADORNO, 2003, p.180).

Se a FC é um continuum de ações, um processo que não dicotomiza com a formação inicial, ou não deveria fazê-lo; se por FC foi possível, a partir deste estudo, compreender ações de qualificação com estatuto próprio, que se dão desde a formação inicial, seria mais acertado nos referirmos ao termo formação – tanto para a inicial, como continuada, uma vez que independe de ser inicial ou continuada. O professor, para sua profissão para o trato pedagógico do seu ofício, está em constante relação com o conhecimento; desta forma refere-se para além de formação-continuada, a denominação formação.



A ação do professor, enquanto possibilidade humana, realizada pelos produtores da história, no coletivo das relações sociais, coloca o caráter humano como premissa e, por conseguinte histórico, perene, contínuo. Como a formação dos professores feita na história do tempo, através das ações dos próprios profissionais, professores que diariamente estão com seus alunos, na esperança de mostrar o mundo como ele é (ARENDETT, 2005), esta formação não é semiformação, pois tratará da cultura enquanto produção humana e não para o homem somente consumi-la como imposição da vida individualizada, fragmentada, mas na possibilidade de uma vida que trate do que é humano, a cultura que é vivida para além da semiformação.

Por FCP tem-se uma ação que independe dos indivíduos, mas de coletivos que se relacionam na ação cotidiana da escola pública, em que o fato de ser humano se constitui na/atraves da cultura. Esse tipo de formação, para além dos momentos que a constituem, é, então, Formação – que juntamente com um estatuto, um conjunto de ações do magistério – conceberá o professor enquanto profissional, portador de uma profissão.

O professor está às voltas com a sua qualificação profissional, pelos momentos de formação cotidiana. A necessidade de uma proposta de formação, aliada ao estatuto da profissão é o que regularia a profissionalização do professor nas suas ações, através de certames, de legislação específica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor. W. Educação e emancipação. 3ª. Ed. Tradução de W.L.Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. “Teoria da Semicultura”. Trad. N.R de Oliveira, B. Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: Educação e Sociedade, Cedes, ano XVII, dez. 1996, nº56.p.388-411.

ARENDETT, H. Entre o passado e o futuro. 5ª. Ed. [tradução de Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

ARROYO, M.G. “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”. In: Educação e Sociedade, nº69, Campinas: CEDES, 1999

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: Formação Continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). Formação continuada e gestão da educação. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.65-93.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.) Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 63-88.

CARVALHO, J. M. & SIMÕES, R. H. S. A identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M.E.D. A. de (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília;MEC/Inep/Comped,2002a. (Série Estado do Conhecimento, n.6), disponível na World Wide Web: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>, acesso em abril de 2015.

_____. “O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos”. In: ANDRÉ, M.E. D. A. de (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília;MEC/Inep/Comped,2002b. (Série Estado do Conhecimento, n.6), disponível na World Wide Web: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>, acesso em abril de 2015.

- IANI, O. Teorias da globalização. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 271p.
- IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- RODRIGUES, M. de L. Sociologia das Profissões. 2ª. Ed., Portugal: Celta Editora. 2002.
- SILVA, A. F. “A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).” Disponível na world Wide Web: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08327int.rtf> - 2005> acesso outubro 2007.
- SILVA, D.P.; RODRIGUEZ, V. A Política Educacional Brasileira no Contexto do Gerencialismo Contemporâneo. In: Seminário Sobre “A Produção do Conhecimento em Educação” - Política educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 2013, São Paulo. Anais.... São Paulo: PUC/SP, 2013, p. 125-132.
- SINISCALCO, M. T. Perfil estatístico da profissão docente. Trad. B&C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, A. N. de. Trajetórias de professores da educação profissional. In: Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP, v.16, n.3(48) - set.dez.2005, pp.195-211



CAPA



SUMÁRIO

695

Educação em saúde na educação infantil: parceria entre saúde e educação

Thais Fernanda Oliveira Rolim de Moura
thaisfernanda.fono@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O trabalho desenvolvido pelo programa Criansaúde Escola visa à promoção e prevenção da saúde através da realização de atividades lúdicas com os alunos e de trocas de informações entre os professores e profissionais da saúde no ambiente escolar, como uma parceria. A equipe do programa é composta por profissionais da área da Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Consiste em um trabalho contínuo que proporciona a vivência dos alunos e professores durante as atividades realizadas pela equipe. O Criansaúde Escola é um programa desenvolvido desde 1997. Atualmente atua em escolas do setor privado de Campinas e região. As atividades realizadas pelas profissionais da área da saúde são feitas de forma lúdica, onde elas usam fantasias de personagens para sensibilizar os alunos e professores sobre temas da saúde. Os personagens são: Piratolho (Pirata que faz o teste da visão e atividades relacionadas à área da Psicologia), Magicão (Mágico e seu cão com as atividades da área da Fonoaudiologia), Tia Cuca (Cozinheira abordando temas da Nutrição), Boneca Mia (Boneca com as atividades da Terapia Ocupacional), Sereia Mel (Sereia com as atividades da área da Fisioterapia), Fadinha dos Dentes (Fada abordando assuntos da Odontologia), Agente Estopa (Agente secreto da saúde com temas sobre higiene corporal) e Capitão CrianSaúde (um capitão que vai à escola após todos os personagens para rever todos os aprendizados). A utilização de personagens beneficia maior motivação dos alunos em aprender. As trocas de informações entre professores e profissionais da saúde proporciona um olhar mais global da criança, podendo auxiliar em seu desenvolvimento de forma integral. Assim, a relação entre saúde e educação realmente acontece. Equipe Criansaúde Escola: Thais O. Moura, Erika Gallo, Mila Cunha, Melissa Moura, Lucimar Siqueira, Patrícia Lopes, Erika Massaro, Lorena Mani, Melisa Gomez, Vanessa Godoy, Renata Santana, Itamá Magalhães, Ana Paula Coelho, Paula Junqueira, Eduarda Brucieri, Amanda Sales, Mariana Abreu, Bruna Breda.

Palavras-chave: educação infantil; educação em saúde; saúde na escola

Introdução

Historicamente, saúde e educação têm vivenciado aproximações e distanciamentos, e destes têm surgido algumas experiências que refletem encontros e desencontros, no que diz respeito ao cumprimento das suas missões e do seu papel social (REZENDE; DANTAS, 2009). No Brasil, apenas na década de 50 do século passado é que houve o desdobramento do antigo Ministério da Educação e Saúde (MES) em Ministério da Saúde e Ministério da Educação e cultura (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). A partir dos anos 50 até o início do ano 2000, passando pela redemocratização do Brasil e pela Constituição Federal de 1988, várias iniciativas de atividades no âmbito escolar foram sendo propostas, iniciando com atividades baseadas em perspectivas sanitárias como abordar informações sobre primeiros socorros, higienização e cuidados médicos e odontológicos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Devido à Política Nacional da Promoção da Saúde (PNPS), editada pelo Ministério da Saúde em 2006, outro

olhar passou a nortear a organização das políticas, considerando o sujeito de forma integral, respeitando sua historicidade, chamando a atenção da importância do ambiente escolar por ser “um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Mais especificamente sobre a Educação infantil, o Artigo 29, Seção II da Educação Infantil inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2013), mostra que a educação infantil, na primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, a integração entre saberes da saúde e da educação se faz de grande importância.

Apresentação do programa de Saúde Criansaúde Escola

Após a apresentação das informações teóricas, inicio a descrição do programa Criansaúde Escola, que é objeto central deste texto, por proporcionar atividades de Educação em Saúde na escola. Trata-se de um programa pioneiro de educação, promoção e prevenção de saúde desenvolvido desde 1997 em cidades da região de Campinas. No Brasil é o pioneiro a atuar com equipe de profissionais continuamente capacitados, com atuação integrada e abordagem transdisciplinar que favorece a visão global da criança. É formado por profissionais da área da Fonoaudiologia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Nutrição que atuam na Educação Infantil de escolas privadas de Campinas e região. Ele teve início através da iniciativa de uma dentista, Erika Pignataro Massaro, que passou a observar os casos em seu consultório e se perguntava como poderia agir antes do tratamento, como realizar a prevenção de tantas alterações odontológicas. Assim, buscou informações e materiais para trabalhar com as crianças sobre essa questão tão importante. Observando que a escola era o melhor lugar para trabalhar a prevenção e a promoção da saúde, iniciou seu projeto primeiramente sozinha. Entre desafios sobre aceitação das escolas e a diversidade de demanda encontrada, continuou, sem perder a esperança e buscou outros profissionais da saúde para formar uma equipe, abrindo então espaço para a atuação das demais áreas da saúde. Após a formação da equipe, muito se fez em relação à capacitação das profissionais, pois trabalhar com crianças requer um olhar diferenciado. Assim, foram sendo desenvolvidos olhares baseados nos valores do programa, que são: amor, comprometimento, respeito, ética, dedicação, inovação, transparência, alegria e responsabilidade social.

As profissionais da saúde vão às escolas sempre em duplas, pois enquanto uma faz a parte das triagens individuais, a outra desenvolve a atividade de educação em saúde. Antes de iniciar as atividades, as professoras são informadas sobre o conteúdo a ser trabalhado e podem participar também.

Como as profissionais da saúde permanecem na escola o dia todo, há momentos de troca de informações entre elas e as professoras, fazendo uma parceria para melhor conduzir casos específicos de alunos ou atividades para realizar com a sala toda. Através da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo, estou conhecendo mais sobre as visões que as professoras têm a respeito da atuação das profissionais da saúde dentro da escola, principalmente em relação à atuação do fonoaudiólogo. Há relatos sobre diversos benefícios sobre a atuação que visa a parceria entre as profissionais da saúde e as professoras. Muitas destas relataram que as trocas de experiências e informações entre as áreas da Educação e da Saúde proporcionam uma ampliação do olhar sobre o aluno, podendo agir de forma mais completa com o mesmo.

697



CAPA




SUMÁRIO

Modificação da metodologia de trabalho

No início das atividades do Criansaúde Escola, as profissionais usavam jalecos coloridos, sendo cada área da saúde com sua cor (a Fonoaudióloga usava o jaleco amarelo, por exemplo). A partir de 2012, as profissionais continuaram usando os respectivos jalecos apenas para os dias de triagens, mas para a realização das atividades com as crianças passaram a usar fantasias, as quais representavam personagens responsáveis em contribuir com conhecimentos sobre a saúde. Cada área de atuação conta com um personagem específico para desenvolver as atividades de educação em saúde. Como a equipe recebe treinamento, por mais que haja essa especificação dos personagens, uma profissional pode usar o personagem da outra área.

No quadro abaixo serão apresentados os personagens bem como a área a que pertencem e exemplos de aspectos trabalhados:

Personagem	Área da saúde responsável	Aspectos trabalhados
Fadinha dos dentes 	Odontologia	Saúde bucal
Magicão 	Fonoaudiologia	voz, motricidade orofacial, audição e linguagem
Sereia Mel 	Fisioterapia	Desenvolvimento da parte motora grossa, postura
Agente Estopa 	Não tem área específica	Higiene corporal

Tia Cuca	Nutrição	Incentivo à alimentação saudável, conhecer os alimentos
		
Piratoelho	Psicologia	Trabalho com as emoções
		

A utilização desses personagens modificaram os olhares tanto das próprias profissionais quanto os das crianças e equipe da escola.

Relato de experiência e a importância da imaginação

Por fazer parte da equipe e vivenciar o antes e o depois do uso da fantasia, a diferença de assimilação dos conteúdos por parte das crianças e até mesmo por parte do professor é mais rica e se torna mais interessante. Ouço o relato de pais sobre as posturas dos filhos após as atividades, como quando chegam em casa e querem ensinar a família a escovar os dentes; sentar direito na cadeira; não gritar, pois as preguiças vocais podem se machucar; pedem para que façam o bolo da Tia Cuca; jogam fora a chupeta e mamadeira, etc. O meu olhar como profissional inicia uma transformação quando coloco a fantasia despertando um sentimento de personificação de algo especial, como quando assumo o papel do “Magicão”. Olho-me no espelho e além de me encantar com as vestimentas e com a fofura do meu cachorro, estampada em sua pelúcia, me acho engraçada e rio, por lembrar da reação eufórica das crianças quando apareço e dos olhares contidos de estranheza das professoras, mas seguidos de sorrisos. A alegria se instala e o momento de aprendizagem se edifica. Como diz Antunes (2005, p. 27)

Existem maneiras diferentes de se demonstrar inteligência, mas talvez nenhuma seja tão completa quanto a que se demonstra através da alegria. Em todas as latitudes e em qualquer cultura, todos possuem apreço especial e sincera admiração pelas pessoas alegres, bem humoradas e que sabem preservar o humor, mesmo em circunstâncias incomuns. A alegria é a mais universal forma de boa educação.

Este momento da atividade é especial, pois além de proporcionar a vivência nas situações de aprendizado, utilizando-se de uma linguagem que a criança está apta a processar, despertam o adormecido e/ou enriquecem o que está, infelizmente, a caminho do empobrecimento: a liberdade de acreditar na fantasia.

O incentivo à imaginação favorece o crescimento da criança. Como cita Dalla-Bona in Nucada (2015) “Estimular a imaginação não é tirar a criança da realidade. É dar meios para que ela possa entender o mundo que a cerca. A inventividade é inerente à infância e se manifesta o tempo todo”.

Em relação a questões de desenvolvimento, anterior à habilidade do raciocínio lógico, vem as experiências de fantasia que acontecem de forma natural para a criança e é um processo que se caracteriza como um dos estágios de organização cerebral (FILHO in NUCADA, 2015).

Uma vez que o personagem se fez presente, o professor pode usá-lo como ferramenta de apoio, como por exemplo, se for comentar sobre a importância de não gritar (cuidados com a voz) pode remeter-se ao “Magicão”, pois é ele que aborda temas sobre a voz.

Considerações

Quando se trabalha com crianças é necessário que se tenha um olhar especial, cheio de acolhimentos, de ensinamentos disciplinares com amor e paciência, e estar sempre receptivo ao que os pequenos nos ensinam, pois é na troca de olhares que o vínculo, tão importante para a boa educação, acontece.

Considerando a frase de Freire (2011, p.12) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o aprendizado acontece em todos os momentos e não se dá apenas em relação aos conhecimentos de saúde ou até mesmo no sentido único, das profissionais da saúde para as crianças e professoras. As trocas de informações são fundamentais para se tomar as melhores condutas na escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005. P.27-30.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília, com redação dada pela lei nº 12.796 de 2013.

DALLA-BONA, Elisa Maria in NUCADA, Luisa. A importância dos personagens do universo infantil: Acreditar em Papai Noel, Fada do Dente, Coelho da Páscoa e super-heróis ajuda a criança a compreender o mundo. 2015. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/filhos/importancia-dos-personagens-universo-infantil/> Acesso em: 18 jul. 2015.

FILHO, Naim Akel in NUCADA, Luisa. A importância dos personagens do universo infantil: Acreditar em Papai Noel, Fada do Dente, Coelho da Páscoa e super-heróis ajuda a criança a compreender o mundo. 2015. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/filhos/importancia-dos-personagens-universo-infantil/> Acesso em: 18 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. P.12-18.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica n.4- Saúde na escola. Brasília, 2009. P.7-9.

REZENDE, Regiane; DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. Apresentação da série Saúde e Educação: uma relação possível e necessária. In: TV Escola/Salto para o Futuro (Org.). Saúde e Educação uma relação possível e necessária. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2009. P.4-9.

Reaproveitamento de materiais para a confecção de jogos educativos

Domenico Gallicchio Neto
domenicog@uol.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Fabiana Bardela Lopes
fabibardela@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas_SP

Resumo: Este trabalho visa apresentar o projeto interdisciplinar desenvolvido nas aulas de ciências, geografia e matemática em uma escola de educação integral (EEI), na área de educação ambiental. O trabalho interdisciplinar é imprescindível nas escolas, ainda mais em uma EEI, onde os alunos têm 9 h/aula por dia. Utilizar como tema norteador o “Meio Ambiente” é de extrema importância para desenvolver atividades no meio escolar que sensibilizem os alunos e provoquem mudanças nos seus hábitos e costumes, de modo que passem a incorporá-los em seu dia a dia. O trabalho iniciou-se com discussões, leitura de textos e exibição de vídeos sobre a questão do consumo, do lixo e dos problemas ambientais associados. Nesta primeira etapa foi trabalhada a ideia dos 3Rs (reduzir, reutilizar e reciclar) com o intuito de responder a seguinte questão: “O que podemos fazer para diminuir a grande quantidade de lixo que a população em geral produz diariamente?”. Neste contexto, e em consonância com a demanda da escola por algumas atividades lúdicas, optamos por trabalhar com o reaproveitamento de materiais inorgânicos para confecção de jogos educativos que pudessem ser utilizados pelos próprios alunos no horário de almoço. Foram realizadas visitas à Ecobrinquedoteca do Parque Ecológico, local que oferece cursos de formação e construção de jogos. Nossos alunos, através das oficinas realizadas, puderam perceber a imensa variedade de materiais que podem ser utilizados na confecção dos jogos. Na sequência foram separados os materiais e produzidos jogos em sala de aula, como o Sudoku, jogos de tabuleiro, tamanduá, Kalah, entre outros.

Palavras-chave: reaproveitamento; jogos; sustentabilidade.

Introdução

Desde o início do ano letivo de 2015, nos deparamos com uma nova realidade escolar: a escola em que trabalhamos deixou de ser mais uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e se tornou uma Escola de Educação Integral (EEI). Mais do que uma nova denominação, esta mudança trouxe enormes desafios tanto para os profissionais que decidiram permanecer na escola, como para os que ingressaram este ano. A EEI possui uma nova grade curricular e o compromisso de os alunos ali permanecerem nove horas/aula por dia, totalizando 45 horas/aula semanais. Todas essas mudanças foram acompanhadas, também, por mudanças na jornada e carga horária dos professores, incluindo, também, outros tempos pedagógicos.



CAPA



SUMÁRIO

701

A ampliação do tempo do aluno na escola trouxe novas demandas, que estamos procurando suprir aos poucos, entre elas, uma maior diversificação das aulas, o trabalho por ciclos, o exercício da interdisciplinaridade, a busca por novas atividades e novos espaços educativos, entre outras.

Tomando como eixo norteador a Educação Ambiental proposta nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campinas, com o tema meio ambiente foi proposto este projeto, que não tem o interesse somente de transmitir conhecimentos sobre a ecologia e sim discutir sobre as questões ambientais e promover mudanças nos hábitos e costumes dos envolvidos.

Pompeu (2007, p. 6) argumenta que “o Brasil e o mundo produzem diariamente verdadeiras cordilheiras de lixo”. Sendo assim, para a diminuição do impacto deste problema ambiental são propostos os 3Rs ou RRR: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

Incentivar a redução do consumo de energia e água é importante para refletir sobre a questão ambiental. Mas é preciso reduzir também o enorme desperdício de alimentos e, conseqüentemente, o acúmulo de suas embalagens. Ter a preocupação de separar os materiais para reciclar é importante para diminuir o acúmulo de lixo. Reciclar, segundo o dicionário Socioambiental (2008), “antes de tudo, significa economizar energia, poupar recursos naturais e trazer de volta ao ciclo produtivo o que seria jogado fora” (p. 163). Por fim, podemos também reutilizar o que seria jogado no lixo doméstico para a confecção de jogos e brinquedos educativos.

Costella e Schäffer (2012), ao tratarem de projetos interdisciplinares na escola, afirmam que :

Um trabalho em sala que se restrinja a um enunciado de informações, como, por exemplo, dados sobre a produção de lixo no Brasil (locais onde é depositado, tipo de material descartado), não relacionados a uma problematização, impede que o aluno saiba o que fazer com elas, além de repeti-las de memória em uma eventual prestação de contas em futura avaliação. (p. 66)

Nossa intenção é exatamente o contrário. Almejamos ampliar a visão dos alunos a respeito do tema, partindo de situações e atividades que lhes sejam significativas, como estudos do meio, utilização de jogos produzidos por eles mesmo, entre outras.

Este texto tem como finalidade apresentar um dos trabalhos interdisciplinares que vem sendo desenvolvido em uma Escola de Educação Integral (EEI) da Prefeitura Municipal de Campinas, pelos professores de Geografia, Matemática e Ciências do Ciclo III e mostrar seus resultados parciais (do primeiro semestre).

Descrição do trabalho

No início do corrente ano, foram realizadas diversas reuniões entre os professores da EEI para dar início ao ano letivo e planejar trabalhos interdisciplinares. Naquele momento, a escola contava com o programa Mais Educação, do Governo Federal, no qual educadores sociais de diferentes áreas atuam como voluntários, recebendo somente uma ajuda de custo para realizarem atividades como oficinas de dança, música, lutas, meio ambiente, entre outras. A

ideia inicial era que esses educadores sociais trabalhassem em conjunto com os professores da escola, em projetos interdisciplinares que deveriam ocorrer durante as aulas, já que na escola integral não há contraturno.

Após as primeiras reuniões, os professores das disciplinas matemática e geografia decidiram por trabalhar junto à educadora ambiental com as duas turmas de sextos anos. Em conjunto, realizamos um planejamento anual para um trabalho com o tema norteador “Meio Ambiente”. O foco inicial seria a conscientização ambiental, feita por meio de vídeos que abordassem a questão do consumo excessivo e da consequente geração de lixo. A segunda etapa seria a construção de uma composteira, usando a imensa quantidade de resíduos orgânicos que a escola produz diariamente, especialmente no horário de almoço. Esses resíduos orgânicos seriam coletados pelos alunos e colocados na composteira, semanalmente.

A primeira etapa foi realizada no mês de março. Com a participação ativa da educadora ambiental e dos professores envolvidos, foram passados diversos vídeos, trabalhados textos e atividades que abordavam a questão do consumo e da geração de lixo, bem como sua destinação. Discutimos muito sobre os 3Rs (reduzir, reutilizar, reciclar) e o trabalho avançava para a confecção da composteira. Porém, o programa “Mais Educação” não recebeu a verba anual e todos os educadores sociais tiveram que ser dispensados, o que significou um prejuízo enorme para a escola e os projetos que vinham sendo desenvolvidos.

Diante deste fato inesperado (a saída do “Mais Educação”) e já com o projeto de educação ambiental em andamento, optamos por dar continuidade ao trabalho, mudando seu foco. Ao invés do trabalho com os resíduos orgânicos, optamos por fazer a reutilização de resíduos sólidos inorgânicos na confecção de jogos educativos.

A entrada de uma nova professora de ciências na escola deu fôlego novo ao projeto, já que ela também começou a participar ativamente dele. Assim, diante das necessidades que foram aparecendo, modificamos o projeto e iniciamos a nova etapa, adaptando o trabalho de educação ambiental às novas necessidades, adequando-o às condições de trabalho que tínhamos.

Sequência do trabalho e Objetivos pedagógicos

Como possibilidade de desenvolvimento deste trabalho tomamos como desafio o reaproveitamento de materiais inorgânicos para confecção de jogos educativos que pudessem ser utilizados pelos próprios alunos. E a questão que nos propusemos a responder em seu decorrer é: o que podemos fazer para diminuir a grande quantidade de lixo que a população em geral produz diariamente?

Sabemos que o brincar é de fundamental importância para o nosso desenvolvimento. As brincadeiras quando colocadas às crianças em um contexto de interação permitem que elas aprendam consigo mesmas e com os objetos envolvidos. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p. 14) “os elementos ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas”.

O jogo no contexto escolar é bastante conhecido e pode ser um recurso potencial para o ensino e aprendizagem em várias áreas do conhecimento. Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e de interação, os jogadores têm a possibilidade de defender seus pontos de vistas e de possibilidades de autoconfiança. Smole, Diniz e



Milani (2007, p.10), defendem o jogo no espaço educativo: “todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis”.

A produção de brinquedos e jogos se dá de forma industrializada ou artesanal. O produto industrializado, geralmente, é pronto, acabado e atraente para as crianças/alunos, reproduzindo valores e culturas que pouco ou nada têm a ver com as delas. Por outro lado, os que são confeccionados artesanalmente sempre estiveram presentes em nossa sociedade e podem representar a realidade concreta desse meio. Acreditamos que os materiais descartados e os reutilizáveis adquiram uma função específica para a criação e confecção dos jogos, proporcionando momentos de ludicidade para quem os cria e quem os utiliza.

O desenvolvimento de atividades lúdicas se mostrou essencial na escola de educação integral, onde os alunos passam 9 horas/aula por dia, entrando às 7 horas e saindo às 15h10. Além disso, eles também almoçam na escola, acompanhados pelos professores, sendo que esse horário também é de aula. Após o almoço é inviável voltar para a sala de aula e dar uma aula tradicional, e o uso de jogos tem sido muito favorável.

Assim, o projeto continuou e organizamos uma visita à EcoBrinquedoteca do parque, localizada no Parque Ecológico de Campinas. Lá, os alunos tiveram contato com uma imensa variedade de materiais inorgânicos que podem ser reaproveitados e foram apresentadas inúmeras ideias de brinquedos e jogos que podem ser feitos com esses materiais. Voltando à escola, começamos a organizar nosso próprio material, solicitando aos alunos e professores que guardassem tampinhas, garrafas pet, potes de iogurte, entre outros materiais.

A partir de então, iniciamos, em sala de aula, a confecção de diversos jogos, tais como sudoku, sudoku irregular, jogo da memória da formiga e tamanduá, entre outros. Sob a orientação dos professores os alunos produziram e aprenderam as regras desses jogos, que passaram a ser usados, inclusive, por alunos de outras turmas.

Cabe salientar que, por ser um projeto interdisciplinar, são necessárias reuniões entre os professores participantes, para planejamento das atividades. Isso tem sido possibilitado pela jornada da escola integral, que conta com tempos pedagógicos específicos para isso. O quadro I a seguir traz a jornada dos professores da EEI para todos os professores.

QUADRO I

Jornada Integral – 24/40

24 h de dedicação ao trabalho diretamente com alunos

TDA: aulas dos Componentes Curriculares e dos Eixos de Trabalho e acompanhamento dos alunos em atividades educativas específicas

02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC)

16 h de dedicação a organização do trabalho pedagógico

03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP)

04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF)

01 hora para atendimento as famílias (TDI)

06 horas de planejamento individual – (TDPA)

Como se pode notar, há três horas destinadas à reunião entre pares, nas quais os docentes podem planejar seus projetos em comum. Além disso, contamos com o TDI, no qual os professores têm a possibilidade de participar da aula de seu colega, facilitando muito o trabalho na produção dos jogos, já que dois docentes auxiliam melhor os alunos.

Ao longo do trabalho, foi planejada, também, uma visita à exposição “Reverta”, que ocorreu no Parque Ibirapuera, na qual os alunos tiveram mais contato com o tema e puderam ampliar seus conhecimentos.

O trabalho de confecção e uso dos jogos deverá continuar durante todo o segundo semestre na escola.

Resultados: potencialidades e dificuldades encontradas

Os resultados apresentados neste texto ainda são parciais, visto que o trabalho deverá continuar no segundo semestre letivo, porém, são claros para nós que atuamos na EEI. O tempo estendido do aluno na escola (9 horas/ aula diárias) trouxe enormes desafios: uso de outros espaços, não só o da sala de aula, uso de outros recursos, que não só a lousa, giz, papel etc., planejamento interdisciplinar e trabalho em equipe.

O projeto proporcionou o uso de diferentes espaços na escola, bem como o trabalho coletivo, tanto entre alunos, como entre os professores participantes. Desenvolveu-se um trabalho sustentado na prática, na cooperação, nas atividades em grupo, incentivo ao raciocínio lógico, resolução de problemas e troca de conhecimentos, que tem se mostrado positivo. Os alunos gostam e querem trabalhar na confecção dos jogos, bem como brincar com estes. Assim, a escola torna-se um espaço em que é possível aprender brincando. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2008, p. 14) “o brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras”.

Por fim, o uso dos tempos pedagógicos foram cruciais para que o projeto pudesse ser desenvolvido e aplicado da forma como vem ocorrendo. Consideramos que a existência de tempo pedagógico específico para reunião entre pares é essencial no planejamento de projetos interdisciplinares como o apresentado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

COSTELLA, RoselaneZordan; SCHAFFER, Neiva Otero. A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Edelbra. 2012.

MACEDO, Lino. de; PETTY; Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Robsonda Silva. Geografia. Coleção: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

POMPEU, Renato. As três letras que podem salvar a natureza. In: BRASIL. Meio ambiente e trabalho. Coleção Cadernos de EJA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.

SMOLE, KátiaStocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. Jogos de Matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TASSARA, Eda. Dicionário socioambiental: ideias, definições e conceitos. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2008.



CAPA



SUMÁRIO

705

O menino no espelho e o reflexo do aluno

Gisélia Oliveira de Sá Neves
eguges@gmail.com
Prefeitura de Santa Isabel

Resumo: O menino no espelho é um romance de Fernando Sabino utilizado como acionador cognitivo para se compreenderem as narrativas sobre experiências de vida como atividade de auto escuta e conseqüentemente o conhecimento de si. A trama da história foi apresentada, em sala de aula, a uma turma de alunos de 3º Ano do Ensino Fundamental. Após assistirem ao filme em DVD, os alunos, a exemplo da personagem do enredo, assumiram o papel de narrador de suas próprias histórias. Dessa perspectiva, num exercício de autoconhecimento, imaginando que uma cópia de si mesmo saísse do espelho, que narrativa poderia se apresentar? Consistiu no exercício reflexivo sobre histórias que permeavam o desenvolvimento pessoal e escolar de cada aluno mediante a redescoberta de suas vivências que potencializadas puderam transformar o comportamento diante dos desafios da vida. O desenvolvimento integral do aluno extrapola o âmbito escolar e é resultante das experiências que servem de base para a construção de conhecimento ao longo de sua existência. Como exemplificação dessa atividade apresentam-se as narrativas de um aluno dessa turma, menino amadurecido pelas dificuldades que a vida lhe impôs, mas que ao organizar sua própria história conseguiu perceber contribuições da escola para as mudanças no seu modo de compreender e sentir o mundo, passando a apresentar um comportamento diferente não só em sala de aula. Em síntese, o trabalho com narrativas dos alunos como exercício de auto escuta demonstra que, a partir da reflexão do sujeito sobre sua própria experiência, projeta-se uma prospecção do que esses indivíduos esperam do futuro e se determina que tipo de contribuição eles esperam da escola para a auto realização.

Palavras-chave: narrativas; escuta; autoconhecimento.

Semelhança X Similitude

A imagem de si mesmo, refletida num espelho, provoca o ser humano a desvendar o que pode existir entre ele e seu duplo. É como se abrisse um portal para mergulhar num vácuo que envolve o intocável e o sensível, num desafio de separar a semelhança da similitude.

Segundo Knobbe (2000), o olho vê e o pensamento que se constrói a partir do que é registrado é pautado na ideia de semelhança. Diferentemente, a similitude está no âmbito da condição natural das coisas sem interferências das interpretações culturais, pois, embora o reflexo seja a replicação de um ser real a imagem traz características que transcendem o que já é conhecido. Os elementos observados podem ter semelhanças, mas ainda guardam em si propriedades singulares.

Segundo Foucault, a ideia de semelhança leva à classificação. “O similar se desenvolve em séries que não têm nem começo nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro, que não obedecem a nenhuma hierarquia, mas se propagam de pequenas diferenças em pequenas diferenças”. (1988, p. 60).



O homem, à frente do espelho, fica diante de si em outro mundo e, logo busca conhecer o lado do que não lhe é acessível. O reflexo no espelho assume a angustiante sina de ser temporário, intocável, particular e dependente daquele que é refletido.

Observar a própria imagem espelhada pode levar o ser humano a uma estranheza, o que ocorreu com Narciso a ponto de não se reconhecer em seu próprio reflexo ou colocar o homem diante e bem dentro de si mesmo!

O filme: o presente e o futuro no espelho...

O menino no espelho é um romance de Fernando Sabino utilizado como acionador cognitivo para se compreenderem as narrativas sobre experiências de vida como atividade de auto escuta e conseqüentemente o conhecimento de si.

De acordo com Voss, “a aprendizagem se vale simultaneamente dos operadores (dimensão biológica) e dos acionadores (dimensão cultural, valorativa) cognitivos fundados numa configuração neurológica e neuro-imaginal, que empurram a espécie para a convivência coletiva”. (2009, p. 259).

O menino no espelho diz respeito a uma fase da vida, mais precisamente a um episódio da infância do autor Fernando Sabino, narrada no livro de mesmo nome do filme.

Numa espécie de autobiografia mesclada com pequenos toques de imaginação infantil, o autor reafirma a sua ideia de que toda criança busca logo ser um adulto, e quando se torna mais experiente deseja voltar a ser criança.

Não foi à toa que Fernando Sabino, antes de sua morte, já anunciou seu epitáfio: Aqui jaz Fernando Sabino, nasceu homem e morreu menino.

No capítulo que carrega o mesmo título do livro, o autor conta sobre o dia em que ele descobre que seu duplo preso no espelho pode se libertar de uma dimensão intocável para viver ao seu lado no mundo real.

O filme fala desse garoto de 10 anos, residente em Belo Horizonte, com um espaço mágico em seu quintal onde corre atrás de seu cãozinho de estimação e brinca em sua casa da árvore. Vive uma vida de travessuras como a maioria das crianças de sua idade. Mesmo rodeado de amigos, cercado de atenção de pais cuidadosos e sistemáticos, um dia, Fernando se cansou de ter que viver o lado chato da vida.

O garoto desejou ter um outro igual a ele que deveria assumir os momentos mais difíceis para uma criança, na sua concepção: ir à escola e fazer o dever de casa, ser medicado, ficar de castigo por traquinagens infantis que a seu ver se transformava numa prisão que dificulta a vida dos pequenos que devem ser livres e felizes.

O filme foi apresentado, em sala de aula, a uma turma de alunos de 3º Ano do Ensino Fundamental. Após assistirem ao filme em DVD, os alunos, a exemplo da personagem do enredo, assumiram o papel de narrador de suas próprias histórias.

Olhar para si e em direção ao futuro

Foi proposto aos alunos que olhassem para o espelho disponibilizado em sala de aula e que após alguns minutos para refletirem, dissessem que sensações, ideias e palavras surgiram dessa experiência.



CAPA



SUMÁRIO

707

Dessa perspectiva, num exercício de autoconhecimento, imaginando que uma cópia de si mesmo saísse do espelho, que narrativa poderia se apresentar?

Essa atividade consistiu no exercício reflexivo sobre histórias que permeavam o desenvolvimento pessoal e escolar de cada aluno mediante a redescoberta de suas vivências que potencializadas puderam transformar o comportamento diante dos desafios da vida.

Assistir ao filme possibilitou aos alunos que acionassem conhecimentos e reconstituíssem momentos de experiências vividas que os compunham até aquele momento da aula.

Narrativas sobre si e sobre outras personagens que constituíam as histórias de cada aluno foram desencadeadas na roda de conversa proposta pela professora.

As narrativas de experiência despertam reflexões profundas sobre o que somos e o que queremos ser.

A criança se desenvolve e considera experiências em todos os âmbitos de sua vida: familiar, escolar, pessoal etc. O que dá o tom para construir sua própria história são as relações bem ou mal sucedidas com o outro que os fortalecem ou os abalam, mas que contribuem para o seu crescimento individual e social.

O reflexo do menino: a história de Felipe

Como exemplificação dessa atividade apresentam-se as narrativas de um aluno dessa turma, menino amadurecido pelas dificuldades que a vida lhe impôs, mas que ao organizar sua própria história conseguiu perceber contribuições da escola para as mudanças no seu modo de compreender e sentir o mundo, passando a apresentar um comportamento diferente não só em sala de aula.

Felipe afirma que não precisa de um duplo para viver a parte chata da vida, é como se estivesse fadado a essas experiências ruins e de nada valia querer, fugir da sua realidade. Ao contrário, ele precisa do seu outro para vislumbrar o que será dele no futuro, uma vez que a vida que leva, hoje, ainda, não é das melhores.

Felipe é um menino também de 10 anos, assim como o protagonista do filme. Seus primeiros anos de vida se passaram no Abrigo para crianças órfãs. Foi renegado por sua mãe e quando precisava dos cuidados de seu pai, foi abandonado por ele. Com Felipe, no Abrigo, esteve sua irmãzinha menor a quem, todo tempo, tentou proteger ainda que sobrassem castigos para ele.

Aos seis anos, idade escolar e de alfabetização, foi adotado por um tio de sangue a quem chama de Pai. Hoje tem um lar que lhe supre as necessidades de um ser humano, com muita simplicidade: cama, refeições, roupas, mas, ainda há uma carência de afeto.

Ao entrar no 1º ano, Felipe era um aluno rebelde, batia nos colegas, desobedecia às regras da escola e aos conselhos da professora. Ficou conhecido na escola por seu mau comportamento.

A sua história tomou novo rumo, no segundo ano, quando ele contou à professora como ele fazia para superar tantas faltas e ausências em sua vida. Após assistir ao filme: O menino no espelho, ele se reconheceu em várias cenas.

Na roda de conversa, diferentemente dos colegas de turma, narrou que ao invés de sua imagem ter saltado de dentro de um espelho, o seu duplo nasceu, quando era bem pequenino, de sua imaginação nos momentos mais difíceis de sua vida.

É uma espécie de amigo imaginário, mas igualzinho a ele, para que possa depositar todas as suas esperanças de uma vida melhor naquele que está protegido das mazelas desse mundo do lado de cá. Ninguém poderá agir arbitrariamente, com força ou violência, no seu mundo imaginário.

O espelho o duplo

Assim como os amigos e a professora, no filme, repararam na diferença entre Fernando e o seu duplo, Felipe, hoje, é aceito de outra forma, ele é um garoto diferente daquele que chegou à escola e o pessoal da escola percebeu essa mudança. Durante e após o filme, algumas falas de Felipe deram o tom das narrativas na roda de conversa.

Professora, o Fernando, quase foi para o colégio militar, é parecido com o Abrigo onde eu vivi, né?

Quando meu pai me põe de castigo, faço como fazia no Abrigo. Vou pra um cantinho do quarto e converso com Astrúbal, meu amigo imaginário.

Ele (Astrúbal) é igualzinho a mim, mas não fica de castigo por isso ele consegue me dar conselhos.

Ele (Astrúbal) tem carinho da mãe e do pai dele, então, ele é um menino feliz. Ele tem um quarto só dele. Quando ele faz uma travessura, a mãe dele dá conselhos pra ele, mas não põe de castigo. Acho que ele só quer ser ouvido.

Ele me contou que ele faz travessura para ser percebido, porque ele algumas vezes é esquecido pela própria mãe dentro de casa.

Astrúbal disse pra mim que um dia eu vou ser alguém muito importante. E eu acredito nele, professora, porque hoje eu sou um aluno respeitado nessa escola. Tiro notas boas e até ficar adulto eu quero ser uma criança com muitos sonhos. Vou viajar pelo mundo inteiro.

Ele só precisava contar a sua história para alguém. Só ele sabe como é difícil olhar para o mundo que o cerca, mas através de suas narrativas mudou a forma dos outros olharem para ele.

O desenvolvimento integral do aluno extrapola o espaço escolar e é resultante das experiências que servem de base para a construção de conhecimento ao longo de sua existência.

Em síntese, o trabalho com narrativas dos alunos como exercício de auto escuta demonstra que, a partir da reflexão do sujeito sobre sua própria experiência, projeta-se uma prospecção do que esses indivíduos esperam do futuro e se determina que tipo de contribuição eles esperam da escola para a auto realização.

Partindo dessa premissa, cabe aos professores ficarem de ouvidos atentos aos clamores, muitas vezes, ‘silenciosos’ dos alunos.

Uma palavra amiga, um gesto de aproximação também se torna uma boa metodologia didática, pois, abre caminhos para intervenções no processo de aprendizagem não só no que diz respeito a ensinar conteúdos com sua devida importância, mas também a destacar valores que deveriam revestir de coragem o ser humano que carrega um eterno aprendiz dentro de si.



CAPA



SUMÁRIO

709

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Isto não é cachimbo. Trad. Jorge Coli. 4ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1988.

KNOBBE, Margarida Maria. O antropólogo, o poeta e o pintor. Jornal Tribuna do Norte, Natal, RN, 17 jun. 2000.

SABINO, Fernando. O menino no espelho. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cognição e valores: dois aspectos da educação. Ciências & Cognição, Vol. 14 (1), p. 255-264, 2009.

710

DIÁRIO



CAPA



SUMÁRIO

Memórias que marcam a vida docente e redimensionam sua prática no cotidiano escolar

Ana Paula da Silva Conceição Oliveira
ana.pedagogia@yahoo.com.br
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Clarissa Moura Quintanilha
clarissa_quintanilha@hotmail.com
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Juliana Godoy de Miranda Perez
julianagodoy_m_perez@hotmail.com
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Resumo: Este trabalho objetiva pesquisar as memórias escolares (re) vividas por mestrandos do Programa: “Processos Formativos e Desigualdades Sociais” da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, emergidas na oficina realizada pelas autoras e articulá-las ao processo de construção da identidade profissional do professor. Perceber a necessidade de conexão entre teoria e prática requer reflexões importantes no âmbito acadêmico que transportem para a ação toda leitura e aprendizagem construída no universo educacional. À luz de António Nóvoa (1992), o presente artigo busca dialogar com a tríade: “Adesão, Ação e Autoconsciência”, apresentada pelo autor como sustentação do processo identitário docente. Percebemos a relevância do espaço acadêmico quando aprendemos a valorizar as narrativas e a dialogar com a escola. Não cabe um distanciamento ou separação do eu professor com o eu sujeito, pois o professor e a pessoa estão diretamente ligados. (NÓVOA, 1992). Realizamos uma oficina pedagógica como possibilidade de compartilhamento de lembranças dos tempos de escola relacionando-as com os modos de ser professor de cada mestrando do curso in loco. Através desta proposta verificamos a importância de ressignificar as vivências, práticas escolares valorizando o coletivo e inspirando o amadurecimento docente. Buscamos conhecer memórias valiosas, repletas de sentido e que ao serem dialogadas sugerem novas formas de enxergar o professor, o aluno e a escola. Escola esta que almejamos reinventar, reconstruir e reformar com o coletivo, a partir de dentro.

Palavras-chave: memória; identidade; formação docente.

A Construção do Processo Identitário do Professor

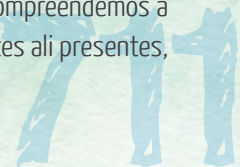
Ao trabalharmos com as memórias e experiências dos mestrandos em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ), desenvolvemos encontros reflexivos na disciplina de Seminário de Fundamentos entrelaçando diálogos com o autor António Nóvoa e suas produções sobre a abordagem autobiográfica, as histórias de vida do professor e o processo identitário como elementos fundamentais da profissão docente. Observamos contribuições relevantes do autor e através de suas leituras, compreendemos a necessidade de aprofundarmos um estudo das memórias e experiências tão peculiares dos docentes ali presentes, que em seu cotidiano exprimiam reflexos de suas vidas e de seu processo formativo.



CAPA



SUMÁRIO



Ao desenvolvermos uma oficina pedagógica na dinâmica do curso, oportunizamos as narrativas dos professores com a finalidade de favorecer uma formação coletiva, entendida por Nóvoa como espaço de socialização, naturalmente marcado pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos de cada indivíduo. Deste modo, as experiências compartilhadas tornam-se pesquisas importantes no processo formativo dos sujeitos.

Refletir sobre os modos e formas de ser professor suscita importantes contribuições na pesquisa do/no cotidiano escolar que vive entrelaçado de vivências e práticas que expressam a identidade docente intrínseca de cada um. Não há como desvincular as ações docentes das experiências que lhes são específicas, desta forma, Nóvoa (1992, p.16) apresenta uma tríade que sustenta o processo identitário dos professores, denominando-as de “AAA: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”

No que se refere ao A de Adesão, o autor sublinha que a mesma se relaciona aos valores e princípios característicos de cada educador. Realizar projetos na escola, incentivar positivamente os educandos, tudo isto implica em aderir uma forma específica de atuar na escola. No que se refere ao A de Ação, esta relaciona-se à postura pedagógica do professor que de acordo com seu perfil, desencadeará práticas afins ao seu modo de ser. Neste sentido, as metodologias aplicadas, as formas de dialogar com os alunos, sua postura corporal e seus movimentos estarão sempre entrelaçados com sua identidade. Quanto ao A de Autoconsciência, esta dimensiona-se de acordo com a capacidade reflexiva do professor sobre suas práticas, inovações pedagógicas ou não que dependem exclusivamente de sua reflexão.

Diante da tríade supracitada, Nóvoa ressalta que a identidade é algo específico, uma propriedade única e não um produto adquirido. Sobre este aspecto convém ressaltar que a identidade perpassa por conflitos, diferentes construções e formas de ser e estabelecer-se na profissão. O autor prioriza o processo identitário, concebendo-o como uma mescla dinâmica que define o modo como cada um “se sente e se diz ser professor” (NOVOA, p.16). Vimos que as identidades docentes se constroem no decorrer da vida dos sujeitos, e que suas experiências, histórias e contextos sociais influenciam na formação de cada docente atribuindo significados e práticas ímpares, importantes para a pesquisa e investigação no contexto escolar.

Perceber o ambiente acadêmico como espaço reflexivo, no qual podemos dialogar sobre as experiências escolares, as práticas educacionais e os desafios encontrados no cotidiano da escola, pode favorecer construções importantes na formação do professor que precisa ser permanente. Conectar a universidade com a escola induz um processo formativo direcionado para a realidade, onde teoria e prática podem caminhar juntas rumo à transformação da educação. Não há como discordar de Nóvoa (1992) quando o mesmo afirma que é importante valorizar as experiências inovadoras que já estão acontecendo nas escolas, isto contribuiria muito para a mudança das práticas de uma forma dialógica, o que possivelmente geraria menos resistências e mais transformações.

Em prol de uma educação realmente efetiva, vimos no mestrado acadêmico a possibilidade de estudar o autor e dinamizar nosso processo formativo conversando com os mestrandos sobre suas experiências no âmbito escolar. Realizamos uma oficina em que o grupo de professores em um momento de formação pôde expressar suas experiências enquanto alunos, articulando suas histórias ao seu processo identitário. Vimos professores apresentando histórias ímpares que lhes compunham como sujeitos com marcas importantes que desenhavam suas formas de ser e agir no cotidiano, representando suas identidades repletas de histórias, vivências e cicatrizes.

Memórias que redimensionam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar

No decorrer da oficina nas aulas de Seminário de Fundamentos I, objetivamos dialogar com os professores que compunham o grupo, resgatando suas memórias dos tempos de escola, buscando articular as experiências vividas relacionado-as com a atualidade. Buscamos através destas narrativas analisar o redimensionamento que as vivências proporcionaram às práticas docentes de cada um. Através de discursos os professores compartilharam suas memórias carregadas de significado e emoção.

Compreendemos falas dos professores sobre experiências positivas e negativas que influenciaram suas vidas enquanto sujeitos e educadores. Percebemos o quanto aquelas narrativas evidenciavam o processo identitário de cada um. Não existe voz pura, em toda a voz ecoa vozes polifônicas codificadas por uma recepção que fragmenta, contorna, delimita. Enquanto professoras-pesquisadoras nos reconhecemos naquelas falas pronunciadas carregadas de afeto. Fomos atravessadas pela experiência (LAROSSA, 2002) de um encontro tecido por um questionamento inicial: Quais memórias marcaram o ser professor?

Eu sempre fui boa aluna, bem comportada, mas sempre me achei uma aluna mediana. Um certo dia um professor passou um trabalho sobre Machado de Assis e foi a primeira vez que um professor me disse que eu era uma aluna acima da média, que eu era uma aluna especial e aquilo me marcou profundamente. Hoje eu descubro na verdade que ninguém é mediano, pode ter atitudes medianas, né? Enquanto indivíduo a gente nunca é mediano, a gente é sempre singular e especial. (Aluna do mestrado em educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais e professora de Língua Portuguesa).

Não cabe um distanciamento ou separação do eu professor com o eu sujeito, pois o professor e a pessoa estão diretamente ligados (NÓVOA, 1992). Esta fala rizomática carregada de memória afetiva nos indica para uma pergunta: Como é que o professor se torna professor? Nóvoa (1992), conforme referido anteriormente nos aponta para os três processos: adesão, ação e autoconsciência. Percebemos que ao longo do processo identitário esta professora mudou a sua concepção do que é ser um “aluno mediano”, ou seja a adesão de princípios e valores. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (Nóvoa, 1992, p.16). Será que esta professora utiliza práticas pedagógicas cotidianas semelhantes a esta que a marcou? A partir desta vivência e reflexões propostas que novas maneiras de ser professor irão emergir?

Construção de Si: Apontamentos Inconclusórios.

O referencial teórico-metodológico utilizado para a discussão da proposta pedagógica se orienta na relação entre as experiências no campo da educação e o processo de formação dos profissionais imersões no campo de ação.



CAPA



SUMÁRIO

Os questionamentos surgidos ao longo dessa imersão no campo apontou para alguns conceitos primordiais Lugar de Memória (NORA, 1993), pesquisa-formação (JOSSO, 2010), experiência (LAROSSA, 2002) evidenciando um campo propício para o desenvolvimento do ato de narrar (BENJAMIN, 1993).

Sendo assim, os lugares de memórias “são lugares, como efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (NORA, p. 21). É indispensável analisar que o lugar de memória tomado como um lugar de formação está atravessado pelas experiências e memórias significativas daquele espaço que mudam o sujeito dando novos contornos ao modo de se apresentar ao mundo, a reinvenção de si.

Desse modo, falar de um lugar de memória é relacionar a identidade de um grupo diretamente ligado a esse lugar e a memória. Escolhemos desenvolver um pouco melhor tais categorias no intuito de articular o lugar, as identidades e a memória. A abordagem (auto)biográfica já aponta como principal pressuposto o conceito de identidade, por entender que nos mostram o pluralismo das nossas experiências, elas se constroem e se reconstróem, mas em um dado momento podemos dizer que ela é instável estando diretamente imbuída de valores e referenciais emergentes visivelmente de um espaço.

Tomamos a identidade não como algo que não está presa a um idealismo, mas como sendo marcas da produção do sujeito em um momento que o contexto, as subjetividades e as representações são relacionadas tanto à identidade quanto ao lugar.

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, mediante a análise e a interpretação de relatos de vida escritos permite evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades ao longo da vida. As constatações que questionam a representação convencional de “uma” identidade que seria definível num dado momento, graças à sua estabilidade conquistada, assim como uma identidade, que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e de referências socioculturais, a essas constatações, junta-se a tomada de consciência de que a questão identitária de ver concebida como o processo permanente de identificação/ diferenciação e de definição de si através de identidade evolutivas, como emergências socioculturais visíveis da existencialidade. (grifos da autora – JOSSO, 2010, p. 68)

A identidade é um processo de multirreferenciais na busca incessante do ser humano pela busca das realizações da vida. Ouvir os estudantes do curso de pós-graduação stritu-senso - Mestrado da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a princípio nos fez observar o que seria uma simples prática, recolocou os sujeitos aprendentes como produtores da educação brasileira, em consonância com os grandes movimentos institucionais, formaturas, como citou um de nossos colegas, e as práticas instituintes, como a relação com os docentes, todos passando pelo prisma do lugar de memória. Pois a partir do momento que compreendemos que o lugar de memória não é em si uma fração territorial, mas uma implicação dos sentidos produzidos através do contato com o campo nos abriu para a recolocação do sujeito no cerne da questão, bem como proposto no António Nóvoa.

Independente da realização profissional por eles adotados, suas falas refletem a riqueza do momento (auto) biográfico e do estudo com esses sujeitos, e que em resumo, sintetiza o que queremos afirmar: a identidade docente

é construída ao longo da formação e não está desassociada da construção da vida. Ou seja, entendemos que a experiência o transforma, assim o contato com outras possibilidades pode fazê-lo assumir outras identidades. Porque esse lugar ocupado hoje revive todos os acontecimentos e experiências produzidas no lugar, e reafirmam sim esse “meu espaço” é o lugar onde construí “minha existencialidade”, e isso não é estático à medida que outros contatos como a profissão docente vão me dar novas certezas ou questionamentos. A representação da docência se explica pelo fato de sermos pertencentes aquele lugar por isso as identificações.

Josso(2010)¹ em seu trabalho retoma a discussão presente tanto nas obras de Maurice Halbwachs como de Walter Benjamin, todos apontam para a importância da memória como meio de reflexão da vida. Memória e experiência são intimamente ligadas, existem certamente as variantes, mas indiscutivelmente a experiência produz o sentido da memória em nós. Por isso que nesse trabalho tomamos os dois pontos da memória: a memória individual das nossas representações do mundo e que falam de uma visão de um acontecimento e a memória coletiva que normalmente, reflete os acontecimentos em comum, que foi vivenciado por um grupo ou por uma nação. Porque estamos no campo do singular-plural, num paradigma da evidência do ser humano, emergida na maneira de se colocar como também produtor dessa realidade, na perspectiva global (exterior ao ser) e particular (interior ao ser que resulta as especificidades da transformação de cada um) (JOSSO, 2010).

Larrosa (2002) retoma sua discussão pontuando um dos principais fatores para o desapego com o saber da experiência. Com a quebra das barreiras espaciais e o crescente volume de informações um curto espaço de tempo, mudou as relações entre os sujeitos fazendo como que se criasse uma falsa homogeneização, onde todos são iguais, quando não, são divididos por identidades fechadas em si. Isso provocou uma ruptura na concepção mais geral de coletivo relativo a uma nação, a um local que é de comum a todos. Em linhas gerais, experiência é uma abertura para as imprevisibilidades.

“Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo de aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitude, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.” (JOSSO, 2010, p. 48)

Contribuímos então para o aprofundamento da pesquisa-formação já que esta implica na transformação do sujeito ao momento que está pesquisando, a formação pesquisada aqui não significa em hipótese alguma que está ligada a busca de um produto final a ser reproduzido a fim de uma experiência laboratorial. A experiência em si, já consolida uma formação. Ou seja, a pesquisa-formação desenvolve em nós o compromisso com o meios de conhecimento do itinerário, reflexo do esforço despendido para as impressões de um trabalho que é nosso (JOSSO, 2010).

1 - Josso em sua obra aponta como principal tensão na formação do sujeito os embates entre os mais variados “ser” dentro de nós as manifestações mais diversas do ser humano que se depara como as emoções da vida. O conhecimento de si relaciona o ser da ação, o ser da cognição, o ser sensível, o ser da afetividade, o ser da emoção, o ser da imaginação e o ser físico, todos eles em comunhão possibilitam a forma como vivemos.



Por fim, relativizando nossos espaços de formação a medida que o compreendemos como frações da potência singular-plural (JOSSO, 2010), as falas dos nossos colegas implicam num movimento de ação coletivo, provido por práticas instituintes em diálogo com o formar-se, formar-nos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BRAGANÇA, Inês F. S. Memórias e Práticas Instituintes na Escola. In: 26ª Reunião da ANPED, 2003.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista de Pesquisa Histórica. São Paulo: 10, 1-178, 1993.
- NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora. 1992. pp. 7-25
- _____. (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Lisboa Codex. 1ª ed. 1992.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa. António (org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora. 2ª ed. 1999. pp. 13-34
- _____. Para uma análise das instituições escolares. In: alexandre ventura – 1999. pp. 1-8
- _____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: FIN-GER, Mathias; NÓVOA, António(orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus. 2010. pp. 157- 187.
- _____. Nada substitui um bom Professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. (org.) Por uma política nacional de formação de professores. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. pp. 199-210.
- SANTOS, Lucíola. L L C. P. Entrevista com o Professor Antônio Nóvoa. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de Vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. Pp. 89 – 98.
- PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. Saude soc., Dez 2005, vol.14, no.3, p.102-110. ISSN 0104-1290.

Pensamentos, palavras, olhares outros que nos trans-formam: algumas reflexões sobre as falas infantis no cotidiano escolar

Daniel de Oliveira
profoliveira.d@gmail.com
FFP-UERJ/ SME-RJ

Mairce Araújo
mairce@hotmail.com
FFP- UERJ

Rose Mary Magdalena
triz_magdallena@yahoo.com.br
SEMED-SG

Ruttyê Abreu
ruttye@gmail.com
FFP-UERJ

Resumo: Os olhares, as vozes e as atitudes das crianças trans-formam os meus? Essa é uma pergunta que acreditamos atravessar implícita e, por vezes, explicitamente as narrativas que trazemos nesse texto. Produzido no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores – ALMEF, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/ UERJ, traz a narrativa de três experiências vividas por duas professoras e um professor da educação básica com suas turmas, cujas discussões foram tecidas nos encontros deste grupo com sua coordenadora. Nos três episódios, as vozes das crianças, a partir de seus modos de olhar para o mundo, desafiaram nossas lógicas e perspectivas adultas, exigindo-nos constantes exercícios de flexibilização para tornar nossos olhares mais atentos e nossas escutas mais sensíveis às pistas que elas nos mostram sobre como leem seu espaços-tempos. Três atividades envolvendo um cartaz produzido, um trabalho sobre memória e cultura e a produção de curtas animados suscitam, respectivamente, questões sobre identidade e relações étnico raciais, política e direito à participação infantil. Nesses contextos, as relações com as crianças revelaram rumos, nem sempre planejados, pelos quais nos desafiamos ao percorrê-los, mas que se tornaram férteis espaços-tempos formativos para elas e para nós, na medida em que nos apropriamos reflexivamente, juntos, dessas situações imprevisíveis do cotidiano. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas produziram reflexões que apontam para nós alguns caminhos para compreender o cotidiano escolar como um terreno rico de possibilidades de construção de saberes que atravessaram os currículos oficialmente instituídos, de forma viva e orgânica.

Palavras-chave: alfabetização; infâncias; cotidiano; identidade.

Introdução

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicava o nada por zero – o que lhes



CAPA



SUMÁRIO

dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos

(MANOEL DE BARROS, 2008).

Como não nos contagiarmos pelas palavras de Manoel de Barros? Em seu livro “Memórias Inventadas”, nosso poeta querido narra sua infância e nos provoca a re-inventar a nossa. Como os andarilhos, nos convida a multiplicar o nada por zero e caminhar, tendo apenas a certeza de que para construir um caminho é preciso esvaziar a própria certeza e “saber tudo sobre o nada”. Nos ensina, igualmente, que é preciso nos deixar surpreender e inventar caminhos. Andarilhos que somos, buscamos narrar o que temos experimentado junto com as crianças em nossas práticas alfabetizadoras no cotidiano escolar.

Este trabalho, escrito a oito mãos, traz algumas reflexões sobre o que temos vivenciado em diferentes escolas de regiões periféricas nos municípios de São Gonçalo e do Rio de Janeiro. Escolas nas quais somos professoras e professores e que transitamos de nossos lares para os ambientes escolares, para a universidade e outros espaços formativos, compartilhando experiências vividas com essas outras andarilhas que conosco caminham: as crianças.

Vivendo o cotidiano escolar, refletimos sobre ele e compartilhamos nossas reflexões com os nossos pares do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores – ALMEF, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Nele, professoras e professores, em formação inicial ou em exercício no magistério, como nós, dialogam sobre a pluralidade que temos encontrado nas salas de aula de nossas escolas. Fundamentados em Freire (1978, 1989, 1996), temos defendido uma escola que favoreça a construção de ambientes alfabetizadores relacionados à realidade dos alunos que nela estudam.

Inventando caminhos como os andarilhos de Manoel de Barros, sem a certeza do nada, buscamos seguir trilhas, sinalizadas pelas crianças, que nos permitam sonhar com e, oxalá, materializar a re-invenção cotidiana da escola. Como os andarilhos e passantes que somos, permitimos nos deixar surpreender com o que as crianças nos ensinam. Contando o que foi vivenciado e experienciado, desejamos que outros passantes, professoras e professores, crianças, também se juntem a nós.

Antes de prosseguirmos, precisamos informar aos leitores que traremos, a seguir, três relatos de três experiências, cada uma delas vividas por um/a de nós em uma escola diferente. Portanto, fizemos opção por narrar em primeira pessoa (do singular) e o plural se aplica a quem narra e às crianças das turmas. Dito isso, sigamos em frente.

Pensamentos que trans-formam as práticas e produzem outros saberes: primeiro episódio

E o Sr. Rabuja, que nesses longos anos já viu muita coisa, às vezes para, fica pensativo e balança a cabeça. Acho que se pergunta, admirado, pela centésima vez, como os pensamentos podem ser tão diferentes uns dos outros

(MONIKA FETH, 1996).

718



CAPA



SUMÁRIO

O trecho descrito acima pertence ao livro “O catador de pensamentos”. É um livro que produz certo encantamento, um encantamento especial. O Sr. Rabuja, personagem principal da história, caminha pela cidade todas as manhãs à procura de pensamentos. Para ele, todos os pensamentos são especiais: os feios, os belos, os abusados, os brilhantes, os corajosos... Após sua peregrinação, ele faz uma seleção em sua casa e planta os pensamentos em seu jardim. Tais pensamentos se transformam sob a aurora do dia seguinte eclodindo na forma de flores, espalhando perfumes e cores pelo ar.

Um livro de histórias, um conto poético sobre os diversos pensamentos e a pluralidade do ser. Reflito que, por vezes, sinto-me como o Sr. Rabuja, mas diferente dele, saio diariamente à procura de pensamentos dispersos e soltos não na rua, mas sim em minha sala de aula. Sou professora da infância e acolho os pensamentos das crianças que passam suas tardes comigo.

Alguns pequenos, forma que os chamo carinhosamente, chegam silenciados. Seus pensamentos quase não ousam emergir, estão lá em algum lugar da mente, prisioneiros das próprias crianças. Nem a partir da fala conseguem se fazer compreendidos, nem com os traços ou tampouco os desenhos.

É preciso ser gentil com as crianças, assim como o Sr. Rabuja, para suscitar a confiança, palavra que, em seu sentido etmológico do latim *confidentia*, “confiança”, é formada por *com* intensificativo, mais *fidere*, “acreditar, crer”, que deriva de *fides*, “fé”¹. É preciso confiar, para que a relação se inicie e o diálogo se produza. Essa relação, leva meses para se estabelecer, mas produz conversas prazerosas e surpreendentes que traduzem e revelam outras formas de pensar a e sobre a realidade. Ao longo dessa convivência, vou catando os pensamentos e tentando aprender com eles.

Quando bem incentivados ou quem sabe provocados, os pequenos vão revelando, às vezes, a partir de palavras apenas balbuciadas no começo, através de seus desenhos ou de tantas outras linguagens, que tão bem sabem inventar os pensamentos escondidos. É, então, que chega o desafio de estar atenta, de ter uma escuta sensível às formas de expressão que os pequenos se valem para pronunciar-se. Mas o que pensam? Que leitura fazem de si, de si com o outro e do espaço escolar que habitam e da sala de aula?

Um pensamento que se tornou diálogo e, em seguida, uma reflexão, aconteceu no início do ano escolar de 2015. A escola fica situada na periferia de São Gonçalo, o nome do bairro é Laranjal. Cabe, aqui, dizer que esse nome foi dado por haver ali, na década de 70 e 80, muitas plantações e fazendas de laranjas. É uma área, hoje, transformada pela urbanização, as fazendas não existem mais, mas o nome se perpetuou.

Preparei o planejamento para iniciar uma semana que não sabia ao certo como seria. Na classe multisseriada, da turma de Maternal e Pré 1, crianças de dois, três e quatro anos de idade.

Digo que não sei ao certo como seria, pois quem conhece a educação infantil sabe que as primeiras semanas são complicadas para crianças e professoras. No primeiro espaço de socialização diferente do espaço familiar, para algumas crianças a experiência escolar torna-se assustadora. Medo que vai desaparecendo com o apoio das crianças mais experientes: as que já estão lá há mais tempo. Essas crianças não choravam e faziam aquilo que Vygostsky nomeou como zona de desenvolvimento proximal. Ali, na nossa sala de aula, o desenvolvimento proximal começa pelo afago que as crianças de quatro anos transmitem às recém-chegadas, ajudando assim, a professora.

1 - Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br>>. Acesso em: 23 ago. 2015.



Ela, que já estudou comigo no ano anterior, chegou no seu primeiro dia de escola em 2015. Com seu jeito fa- ceiro e muito confiante, correu ao meu encontro e me abraçou. Disse que estava com muitas saudades, pois ficou “um ano” sem me ver, e me observou. Fiquei pensativa e surpresa com sua noção do tempo. Porque será que para ela foi um ano se ficamos apenas dois meses sem nos ver? Sorri e lhe dei um abraço bem demorado. Concluí em pensamento que, também para mim, o tempo foi longo sem vê-la.

Organizei papéis, recepcionei algumas mães e comecei travando uma luta árdua tentando acalmar dois ou três que choravam inconsolavelmente. Os pequenos ainda não entendiam o que faziam ali, longe do ambiente a que estão tão acostumados.

O primeiro dia finalizou-se e segui o meu planejamento. Na tentativa de tornar o espaço mais confortável, pre- parei alguns cartazes interativos para começar um diálogo com os pequenos. Mas um deles surtiu um efeito diferente.

Quem conhece a pré-escola, sabe que as professoras produzem alguns cartazes sobre “como está o dia”, “chamada para trabalhar o nome”, “quantos somos hoje?”, “ajudante do dia” e por aí vai.

Em casa, com o material que tinha disponível, produzi o cartaz “Quantos somos hoje?”; o fiz com o material emborrachado E.V.A. A figura que representaria os meninos estava pronta e para as meninas não me restava outra cor senão a amarela, para fazer o molde do cabelo.

Um pensamento inconformado me ocorreu, pois no dia anterior havia constatado, na sala de aula, que apenas uma criança tinha o cabelo loiro. Como produziria um molde que representasse o total de meninas, se apenas uma possuía a cor de cabelo aproximada do emborrachado amarelo? Mesmo na dúvida, decidi levar adiante o projeto, pois o objetivo de trabalhar com o cartaz era outro.

Cheguei à sala de aula, recebi os pequenos, formamos nossa roda de conversa e expliquei os cartazes. Che- gou a vez do cartaz “Quantos somos hoje?”, e propus:

– “Vamos observar o cartaz que está abaixo da janela? Onde tem a figura dos meninos, nós iremos contar e, em seguida, um de vocês irá colocar o numeral que representa o total de meninos hoje. Na figura que representa as meninas, faremos a mesma coisa, combinado?”

Fiz primeiro com os meninos, chamando pelo nome e contando. Em seguida, entreguei um número correspon- dente ao total para que o pequeno pudesse prender no cartaz. Chegou a vez de contar as meninas e, então, ela me disse:

– “Tia Ruttyê, por que o cabelo dessa menininha é amarelo se o meu e o seu cabelo é escuro?”

Fiquei muda. Após alguns longos segundos, decidi perguntar-lhe:

– “Manú, a tia fez esse cabelo assim porque só tinha essa cor. E agora? Como a tia faz para resolver?”

– “Tia, é fácil! Esse lado aqui ó, você pinta de preto! Prontinho!”

Terminou o nosso dia com atividades, músicas, brincadeiras. Despedi-me dos pequenos e tratei logo de cum- prir o combinado: pintar um lado da bonequinha representando, assim, a totalidade das meninas na sala. Voltei para casa pensativa sobre o diálogo com Manu e os pensamentos compartilhados. Aquela criança de quatro anos me provocou a pensar sobre como ela percebia o seu mundo e tudo que estava à sua volta.

Manuella é negra. Como todo brasileiro, ela é fruto da mistura de etnias. A cor de sua pele, seus cabelos,

bem como os traços fenotípicos de sua família, revelam uma combinação de índios e negros que resultou naquela pequena intrigante.

A fala de Manú me instigou a refletir sobre minha prática. Mostrou-me uma solução diferente da minha para o mesmo problema, um lado do cabelo ficou amarelo e o outro preto, com uma sugestão sábia e simples que resolveu o dilema. Para ela, não fez sentido um desenho de uma menina com o cabelo amarelo se o dela, o meu e de outras meninas era castanho.

Compreendendo a riqueza da experiência que vivenciamos, levei, no dia e semana seguinte, livros para contação de histórias que envolvessem a questão identidade. Fizemos várias dinâmicas, uma delas em frente ao espelho observando e identificando nossas características: cor da pele, do cabelo, forma do rosto, forma do nariz.

Manuella, ampliou, naquela tarde, a minha escuta e o meu olhar, provocando pensamentos e reflexões sobre como construir uma prática de sentidos e a pensar um currículo para a educação infantil, a partir dos sujeitos concretos que ali estão presentes: os pequenos.

Falas que trans-formam as práticas e produzem outros saberes: segundo episódio

Desde que comecei a lecionar, tenho procurado exercitar uma escuta e um olhar mais atentos e sensíveis voltado às crianças e às pistas que nos dão sobre como se relacionam com o mundo, como constroem seus saberes e como se desenvolve seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que as crianças estão sempre nos surpreendendo, mas alguns espaços formativos são fundamentais para assumir a opção por essa postura na docência, para sua construção e fortalecimento.

Essa perspectiva começou a tomar forma, para mim, na graduação, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ. Depois, foi se fortalecendo na própria vivência reflexiva do cotidiano escolar em diálogo com as discussões tecidas em outros espaços dos quais participo: o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores – GEFEL/ ISERJ; os encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita – FALE/ UNIRIO; posteriormente, também, o FALE/ São Gonçalo; o Mestrado em Educação “Processos Formativos e Desigualdades Sociais” e o grupo de pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores – ALMEF, ambos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Uma das ações que trago para a minha prática docente é a produção audiovisual com os/ as estudantes. Diferentes propostas foram e vêm sendo desenvolvidas por mim e, com maior frequência, a produção de curtas de animação tornou-se favorita. O processo de “dar vida” a elementos inanimados tem nos encantado fortemente, a mim e às crianças que, juntos, produzimos as animações. E tem agradado àqueles que as assistem também.

A prática que teve início com as crianças das turmas da alfabetização, onde eu lecionei até o final de 2012, foi também acolhida e desenvolvida nas turmas de alfabetização de jovens e adultos em que leciono atualmente. A narrativa, entretanto, que conto é sobre um episódio vivido com as crianças.

A produção de nossas próprias animações foi proposta por mim quando percebi o quanto essas turmas gostam de desenhos animados. Não me aproprio desse artefato cultural como pretexto para os fins de uma alfabetização nos moldes de codificação e decodificação da leitura e escrita, mas o trago para minha prática com outra



CAPA



SUMÁRIO

721

intencionalidade. Penso em criar possibilidades de experimentarmos um tipo outro de produção cultural, de compreendermos (de forma básica) como são produzidos os desenhos animados – nos colocando na condição de seus produtores –, de vivenciarmos experiências estéticas e com outras linguagens e, também, de usos da escrita que possam ser vivenciados pelas crianças de forma significativa, com alguma finalidade social e não o ato de escrever apenas para o professor ver. A leitura e escrita da palavra, dentro desse contexto das animações, estão relacionadas ao planejamento e à produção do roteiro, por exemplo.

Nossas produções foram realizadas coletivamente pelas crianças e seu professor (eu). Pensamos juntos e conversamos sobre o que seria produzido, depois elas cuidaram de escrever uma espécie de roteiro, fizeram os desenhos e, por último, animamos nossas histórias utilizando técnicas de animação.

Toda essa produção foi trabalhosa e cheia de desafios, inclusive no que toca às questões técnicas, mas a realizamos com muito gosto, com muita empolgação e cheios de expectativas a respeito do produto final. E foi justamente ao concluirmos um certo número de animações que acabamos diante de um impasse desafiador.

Terminadas as produções, recolhemos os equipamentos e nos sentamos para assisti-las. Todos nós, crianças e eu, gostamos muito dos desenhos. Elas vibraram de contentamento ao assistir pela tela da TV, através do DVD, os desenhos que criaram e animaram com suas próprias mãos. Ao final, comentaram sobre o que acharam, pediram para assistir novamente, avaliamos o que havíamos feito e, em algum momento, propus que o exibíssemos para outras pessoas os assistirem. Eis aí o impasse, quando as opiniões se dividiram.

Algumas crianças queriam que fossem exibidos e disseram que sim, outras, um grupo bem menor, se colocaram contrárias e disseram que não queriam que fossem exibidos fora da turma. Algumas, com muita praticidade, chegaram a dizer que aquelas que não quisesses que não exibisse os seus, mas as lembrei de que, em alguns casos, seria difícil decidir dessa forma, pois, naquela ocasião, havia as produções coletivas cujos autores estavam em discordância sobre exibi-las ou não. Estávamos sentados em roda e permanecemos conversando. De alguma forma, também tentei convencê-las de que deveríamos exibir nossos desenhos, mas sem um resultado positivo. Falas após falas se sucederam e, em algum momento, acabamos percebendo também que se decidíssemos pela maioria, acabaríamos obrigando a uma minoria a fazer o que não era de seu agrado. O que fazer, então?

A cada uma das crianças que expôs sua opinião, eu lhes perguntei o motivo de dizerem sim ou não. Das que disseram não, algumas justificaram apenas com um “porque não”, mas algumas revelaram que não sabiam se as outras pessoas (crianças, professores etc.) que assistissem iriam gostar dos desenhos ou achá-los bonitos. Era uma preocupação que argumentações no sentido de que haverá quem goste e quem não goste, que as pessoas podem não apreciar os mesmos desenhos, as mesmas músicas, as mesmas coisas, não deram conta de resolver.

A essa altura, eu já estava cansado e, como não vislumbrava qualquer chance de tomarmos uma decisão naquele momento, fiz menção de pedir a palavra. Iria propor que pensássemos no assunto e conversássemos mais no dia seguinte, para tentar decidir sobre o que fazer. Uma das crianças pediu a palavra antes.

Para convencer o grupo dos resistentes de que os curtas deveriam ser exibidos para outras pessoas, defendeu que “fazer algo tão legal e não deixar que ninguém pudesse ver seria egoísmo de nossa parte”. Naquele momento, comecei a ouvir algumas vozes, dentre as contrárias à exibição dos desenhos, dizerem que então concordavam em passar os curtas.

Era uma criança bastante articulada em seu modo de falar e essa sua fala me impactou. Perguntei ao grupo

o que pensavam sobre a colocação que acabáramos de ouvir. Provoquei que refletíssemos sobre a questão por um momento e conversamos brevemente. Algumas crianças comentaram e deram suas opiniões, inclusive as que eram contrárias à exibição e, naquele momento, afirmaram concordar com o que a outra disse, permitindo, também, que os desenhos animados fossem exibidos. Havendo um acordo, passamos a preparar, depois, a exibição dos nossos desenhos animados.

Nesse episódio narrado, a situação vivida e a fala de uma criança me levaram à inúmeras reflexões sobre infâncias e escola dentre as quais destaco as seguintes: o que as crianças podem dizer ou não na escola? O que a sua voz ou a ausência dela nos mostra? Em que medida as escolas têm dado espaço às crianças para dizerem o que pensam, sentem e querem, para refletirem, conversarem e participarem das decisões sobre aquilo que é de seus interesses?

Penso que as vozes infantis são elementos fundamentais para a construção das relações no cotidiano e para que essas sejam vividas pelos sujeitos das infâncias de forma que possam se constituir enquanto aprendizagens significativas, a partir das negociações dos sentidos sobre o mundo.

Falas que trans-formam as práticas e produzem outros saberes: terceiro episódio

Tia, você sabe onde é o teatro Municipal de São Gonçalo? Será que é bonito como o do Rio de Janeiro? (ANDRÉ, 5º ano, E. M. Dr. Armando Leão Ferreira).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1996, p. 11).

Levantar a história da escola, bem como da comunidade onde está inserida, permite me aproximar melhor dessa realidade. Busco relacionar, assim, leitura do mundo a leitura da palavra. A leitura do mundo, nesse caso, começa pela leitura da escola, dos lugares e dos espaços de convivência no cotidiano. Mais do que saber ler e escrever os códigos da cultura letrada de nossa sociedade, entendo que é necessário instrumentalizar as crianças para que desenvolvam habilidades para ler o mundo e, quem sabe, se reconhecendo como sujeitos de direito, possam se fortalecer para buscar o seus espaços na sociedade.

A Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira fica localizada na Rua Mario Quintão, s/nº, Porto Novo, São Gonçalo, Rio de Janeiro, a uma distância de cerca de quinze minutos da Faculdade de Formação de Professores. Essa proximidade vem favorecendo a construção de parcerias universidade-escola, seja para a realização de projetos ligados ao Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, seja para o desenvolvimento coletivo de projetos de pesquisa, como o que inspirou o presente texto.

Fundada em 1993, hoje com vinte e dois anos de existência, a escola conta atualmente com dez turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e funciona em dois turnos: pela manhã, das sete e meia ao meio dia e, pela tarde, das treze às dezessete horas e trinta minutos. Em 2014, a escola atendeu a aproximadamente quatrocentos alunos entre seis e catorze anos de idade.



CAPA



SUMÁRIO

723

A estrutura física da escola é composta por cinco salas de aula, quatro banheiros – sendo dois para alunos e dois para professores, inclusive adequados para alunos com mobilidade reduzida – sala de diretoria, de professores, secretaria, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, espaço de convivência e biblioteca.

Um breve levantamento da história da escola, aguçou minha curiosidade no sentido de compreender melhor sua articulação com a história da comunidade.

A escola foi construída para atender a comunidade Conjunto Democrático, que teve origem a partir da necessidade de abrigar parte dos moradores oriundos da Favela do Gato, no bairro do Gradim, cujas casas foram desapropriadas para construção da BR 101. A construção do trecho rodoviário Niterói-Manilha, Rodovia Gov. Mário Covas, localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, provocou grandes transformações nos lugares por onde passou, durante o período em que foi construída na década de 1980. Idealizada para margear a baía de Guanabara, a rodovia objetivava viabilizar o fluxo de trânsito interno entre as cidades Niterói e São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

O Conjunto Democrático, mais conhecido como Pombal, vem ao longo dos anos passando por transformações, seja com relação à fonte de renda que era inicialmente da pesca, até a população que chega, hoje, dos mais diversos locais, trazendo na bagagem necessidades e interesses diversos.

Entendendo que a leitura da escola deveria acompanhar e ampliar a leitura do lugar e do espaço, começamos nossa aula com uma conversa sobre o município.

Perguntei se as crianças gostavam de morar em São Gonçalo e o que sabiam sobre a cidade, onde costumavam passear, entre outras coisas. As respostas chegaram logo.

Ana: – “Gosto de brincar na rua à noite”.

Marcos: – “Vou no baile com minha irmã”.

Tania: – “Adoro ir no cinema, lá no shopping”.

Respostas reveladoras do modo de ser e viver na cidade: apesar do índice de violência que marca a cidade de São Gonçalo, as crianças ainda brincam em algumas ruas enquanto os adultos conversam em frente às casas; o Shopping São Gonçalo fica muito próximo da escola, sendo uma das referências de lazer no município; o baile realizado na própria comunidade, o baile Funk, é uma manifestação cultural que trazem para dentro da escola e a todo momento emerge em suas danças, cantos, expressões, formas de se comunicar.

Outras respostas fluíam, revelando crianças que circulavam pela cidade, conheciam espaços culturais, colocando em suspeita afirmações que insistem em olhar, especialmente, as crianças das classes populares, reduzindo-as às carências e pobreza, tornando sinônimo pobreza material e pobreza simbólica.

André: – “Tia, você sabe onde é o teatro Municipal de São Gonçalo? Será que é bonito como o do Rio de Janeiro?”.

Caíque: – “Em São Gonçalo não tem nem teatro”. Resposta imediata de outra criança, seguida de risos.

Ernane: – “A prefeita daqui só quer saber de fazer praça”.

Maria: – “Tem um teatro lá no SESC, já fui lá assistir uma peça com o meu pai”.

O diálogo que prosseguiu entre as crianças foi mostrando, para mim, bem mais do que percebi à primeira

vista. Elas não só revelavam seus conhecimentos e desconhecimentos sobre os aspectos culturais da cidade, mas revelavam-se sujeitos críticos, que viam e analisava o que viam.

“Onde é o Teatro Municipal de São Gonçalo? Será que é bonito como o do Rio de Janeiro?”. A pergunta foi mobilizada pelo tema abordado em sala de aula em dias anteriores: a vinda da família real para o Brasil, para a qual trouxe fotos e imagens de algumas construções do Centro do Rio de Janeiro, dando destaque ao Teatro Municipal, com sua belíssima arquitetura e os espetáculos que oferece. A partir da realidade mais ampla, André trouxe a discussão para a sua realidade. O Rio de Janeiro tem um teatro municipal bonito. Em São Gonçalo, onde fica o teatro municipal? Não tem? Por que não tem? Apenas uma ponte com treze quilômetros separa as duas cidades, contudo, as realidades são tão díspares. “A prefeita daqui só quer saber de fazer praça”. A leitura da palavra como exercício de leitura da realidade se fazia presente naquele momento...

A proposta que se seguiu, para dar continuidade ao processo de conhecimento da realidade, foi uma pesquisa sobre o bairro onde a escola se localiza. Interessa investigar os vestígios da história levantados no cotidiano das crianças. Elaboramos um roteiro para que as crianças entrevistassem os moradores para falar sobre o bairro, pois com pequenas exceções a maioria morava no mesmo local. Posteriormente, as entrevistas foram apresentadas em sala, onde comparamos as opiniões dos entrevistados.

Uma das questões que foi ficando clara foi o interesse da turma em aprender cada vez mais sobre São Gonçalo. A potência do estudo sobre o local, como ambiente alfabetizador, se colocou como um eixo articulador de conhecimentos de áreas que a grade curricular apresentava como separadas.

Estudar o local, além de ser motivador para as crianças, ajudou a aperfeiçoar a leitura e a escrita, a melhor conhecer a história, a geografia, a matemática, a economia, a política, nos permitindo viver um processo alfabetizador. A poesia produzida por Nathalia, intitulada “O lugar onde vivo”, ilustra o processo vivido. Traz os vestígios da história local – como a atividade de pesca que ainda é uma marca da comunidade; o local que tem muitos jovens e poucos idosos; o local populoso; uma minoria que “não é gente boa”.

O lugar onde vivo

O lugar onde eu vivo

Tem muitas pessoas

E o meu coração sente

Que a maioria é gente boa

O lugar onde eu vivo

Tem muitos jovens

Os idosos são poucos

Mas quase todos nobres

O lugar onde eu vivo

Desejo sempre morar



CAPA



SUMÁRIO

725

E na minha casa
Todos podem entrar
O lugar onde eu vivo
Tem muito pescador
Todos que pescam
Pescam com amor
O lugar onde eu vivo
Eu já falei bastante
Mas o que eu queria falar
É que puxa... já to grande
(Nathalia).

Nos versos de Nathalia, os dados da realidade local não descrevem apenas a realidade, traduzem, como apontaram Tavares, Perez e Araújo (2009), as relações da criança com o entorno: a pesca é uma atividade vinculada ao amor; as pessoas podem entrar em minha casa; meu coração sente que a maioria é gente boa.

Algumas palavras finais em diálogo com os episódios cotidianos

Nos três episódios narrados, que ainda motivam nossas reflexões coletivas no grupo de pesquisa, as vozes das crianças, a partir de seus modos de olhar para o mundo, desafiaram nossas lógicas e perspectivas adultas exigindo-nos constantes exercícios de flexibilização para tornar nossos olhares mais atentos e nossas escutas mais sensíveis às pistas que elas nos mostraram sobre como leem seus espaços-tempos.

Três episódios corriqueiros, comuns, que acontecem cotidianamente nas escolas, provocados a partir da produção de um mural, de um trabalho sobre a memória local e da produção de curtas animados, a partir da reflexão coletiva no grupo, foram reveladores para nós de possibilidades outras de pensar e fazer a escola. Episódios que confirmam um cotidiano que não se limita a ser um espaço-tempo da repetição e da mesmice como um certo senso comum enuncia.

Entendemos que, nos contextos aqui apresentados, as crianças apontaram rumos, nem sempre planejados, que se tornaram espaços-tempos formativos tanto para elas, quanto para nós, na medida em que nos possibilitaram, reflexiva e coletivamente, ampliar nossa compreensão sobre as potencialidades do cotidiano. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas, produziram reflexões que apontam para nós alguns caminhos para compreender o cotidiano escolar como um terreno rico de possibilidades de construção de saberes que atravessam, de forma viva e orgânica, os currículos oficialmente instituídos.

726



CAPA



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Mairce. Alfabetização, Memória e Formação de professores: Entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a escola básica. Projeto de Pesquisa – FAPERJ/ UERJ, Rio de Janeiro, impressão comum, 2014.

_____, PÉREZ, Carmen L. Vidal; TAVARES, Maria Tereza G. Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s. In: Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores. RJ: ASDUERJ, 2009.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

FETH, Monika. O catador de pensamentos. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



CAPA



SUMÁRIO

Por um triz

Daniela Quevedo Pacheco
daniela_quevedo@yahoo.com.br
Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Minha proposta para o mestrado nasceu a partir da experiência junto ao Programa Municipal DST/Aids de Campinas. No início de 2005 fui convidada para trabalhar como “educadora” no Núcleo de Educação e Comunicação Social (NECS), um núcleo do Programa Municipal DST/Aids, que visava criar mecanismos de prevenção à DST/Aids de maneira singular e regular, desenvolvendo ações que envolvessem as comunidades mais vulneráveis (homens e mulheres de gêneros alternativos, como gays, lésbicas e travestis; profissionais do sexo; população idosa; mulheres e usuários de saúde mental) e os meios de comunicação municipal, elaborando projetos de educação e comunicação utilizando como ferramenta o conceito de educação entre pares. Como já havia desenvolvido projetos de rádio com crianças e adolescente da periferia de Campinas (veiculados na Rádio Educativa de Campinas, SP) fui chamada para estender essa ideia a esses grupos. Os programas de rádio eram produzidos com conteúdos feitos de forma espontânea pelos participantes. Para isso montei um estúdio portátil que me permitia levar a “rádio” a vários bairros da cidade. A proposta era trabalhar prevenção de maneira direta e com o linguajar do público-alvo. Embora o resultado tenha sido muito satisfatório, é possível dizer que a proposta foi além. As gravações instigavam os participantes à reflexão, dando voz não apenas as campanhas de prevenção que inventavam, mas a questões pessoais e políticas que estavam envolvidos. Posso dizer que utilizei-me do rádio não apenas como veículo de comunicação, mas como canal que impulsionasse o desejo de fala ou ainda como um “dispositivo” mediador para a prática significativa.

Palavras-chave: educação; rádio; psicanálise; criança; adolescente

Escutando vozes...

Meu projeto de mestrado foi escrito a partir da percepção decorrente da experiência narrada acima. No entanto, é importante dizer que duas oficinas de rádio me marcaram e me inspiraram na escrita: a primeira diz respeito às oficinas realizadas com adolescentes e jovens usuários do Centro de Convivência Tear das Artes [2], e a segunda ao trabalho desenvolvido com crianças frequentadoras do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa [3], ambos em Campinas.

“Mãe, acho que estou louco...” foi o nome de uma das radionovelas gravadas com o grupo de Rádio do “Tear” em 2009. Como o próprio título sugere, essa narrativa conta a história de um adolescente que se dá conta de que escuta vozes. E essas vozes começaram na escola. Ele relembra, durante as gravações, os detalhes de sua vida escolar. Como era a relação com os colegas. Com a professora. E se emociona em dizer que depois que foi para o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) nunca mais voltou a estudar.

É necessário acrescentar que esse grupo de Rádio era formado por pessoas usuárias de Saúde Mental e trabalhadores do Centro de Convivência Tear das Artes. Esta “temporada” das radionovelas, como gostavam de chamar cada projeto (foram quatro ao todo), teve início após a leitura de uma redação feita pelo protagonista. Me chama

atenção o fato de todos se identificarem não apenas com a ideia de poder contar, na história do outro, a própria história, ou seja, quando descobriram que estavam “loucos”, mas em iniciarem as gravações com as circunstâncias vividas na escola. De uma maneira ou de outra as pessoas usuárias do serviço, que participaram do grupo, haviam parado de estudar também por conta de problemas mentais.

As gravações aconteciam após uma pequena discussão sobre o capítulo a ser gravado e eram feitas de improviso, sem texto ou roteiro prévios, revelando situações decorrentes de experiências vivenciadas por cada um, bem como expressões e vocabulários de cada integrante. Como havia uma edição bastante apurada, realizada no final das gravações, a fala do grupo era deslocada para um lugar não identificado às categorias habituais de patologia (usuários) ou grupo social (profissionais de saúde). A base era a história relatada acima, mas cada um, conforme os capítulos iam sendo montados, acrescentava um pouco de suas próprias memórias. Era assim que o grupo ganhava voz, ouvia e era ouvido. Lembrando Walter Benjamin, “(...) pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (...)” (BENJAMIN, 2012: 38).

Embora sejam inúmeros os argumentos que podem impedir jovens nessas condições de regressarem à escola, considere importante “ouvir essas vozes” e refletir sobre o que elas podem ensinar, não apenas ao professor, mas para a Instituição de Ensino como um todo.

Em outro projeto realizado em 2005 (esse para a rádio Educativa de Campinas), no Núcleo de Educação Comunitária de crianças e adolescentes do Jardim Santa Rosa, periferia de Campinas, o tema da narrativa foi a violência. Esses jovens, de 9 a 12 anos de idade, frequentavam o Núcleo em período inverso ao da escola. Eles encenaram as situações que vivenciavam nas ruas. O medo. A falta de confiança nas pessoas. A coerção para o uso de drogas lícitas e ilícitas. A repressão do tráfico. O perigo e a solidão. Exemplos do cotidiano, que muitas vezes são esquecidos no dia-a-dia, na correria da vida, na sala de aula. Mas que, ao serem encenados, reapareciam na memória.

Esse grupo gravou duas radionovelas. Dois suspenses. Um sobre um possível assalto em que o agressor em vez de roubar, oferece. O que? Uma flor. “Desculpe o susto, Ana. Flores para uma flor”, diz o rapaz que persegue duas meninas que voltam para casa à noite. A trilha sonora encerra o thriller repetindo o refrão: “no caminho do bem!”.

A outra produção narra o caso de dois traficantes que vão cobrar um dependente na casa dele. Surpresa: a avó aparece. Joga a droga na privada e coloca todos para tomar chá com bolinhos. Soluções simples e românticas para a crueldade cotidiana. Mas há ainda um final. A mais nova da turma encerra a última radionovela com o seguinte ponto: “Talvez eu seja uma contadora de ilusão, mas nessa história a avó convenceu os meninos de que aquele era o caminho errado. Não dava pra seguir. Só falta a gente saber quais são os caminhos certos. E aí você sabe?”

O projeto

Ao levar em conta esses acontecimentos me pareceu necessário criar um ambiente que me possibilitasse escutar as falas das crianças e dos adolescentes em idade escolar que frequentassem ou não a escola. Para isso imaginei ministrar “oficinas de rádio” para dois grupos: Caps infanto-juvenil “Espaço Criativo, em Campinas (SP) e EMEF Joel Job Fachini, em Araras (SP) e fazer um diário institucional para registrar os acontecimentos que reverberaram para além das gravações.



CAPA



SUMÁRIO

729

A primeira oficina aconteceu de setembro de 2013 a julho de 2014, no “CAPS-i”, região Sul de Campinas. Esse serviço municipal de saúde atende crianças e adolescente da região sul e sudoeste da cidade, usuários de saúde mental e com diferentes graus de vulnerabilidade social (dependência química e transtornos mentais graves da infância e da adolescência). O grupo de rádio foi aberto a todos os usuários do serviço, mas foi basicamente frequentado por meninos internos da Fundação Casa, que já possuíam algum vínculo com o Serviço de Saúde. Em geral moradores das regiões atendidas pela Instituição.

Minha proposta foi montar programas de rádio cuja produção do conteúdo fosse feito de forma espontânea pelos participantes. Para isso utilizei um software de gravação e edição e um microfone. Me acompanhavam nessas oficinas duas funcionárias da instituição. Uma psicóloga e um terapeuta ocupacional, que depois foi substituída por uma fonoaudióloga.

O segundo grupo começou em março de 2014 e terminou em novembro do mesmo ano na EMEF Joel Job. Essa escola municipal é localizada na periferia de Araras e uma das pioneiras na implementação do Programa Mais Educação, Mais Cultura [4], financiado pelo Ministério da Educação. Por meio desse incentivo federal a diretora montou uma rádio e contratou um radialista para dar oficinas de rádio na escola. No entanto, usavam esse veículo apenas para avisar o horário de entrada e saída das atividades, como habitualmente se usam o sinal. Minha ideia inicial era fazer vários programas de rádio criados pelas crianças juntamente com o oficineiro, trabalhando com aquelas que já participavam do programa Mais educação. Fiz um planejamento de etapas da oficina com a participação da diretora da escola, a coordenadora do projeto Mais Educação e o radialista oficineiro. Combinamos que as oficinas aconteceriam na biblioteca da escola, às quintas feiras, com duas turmas, em dois horários, das 9h às 10h30 e das 10h30 às 12h com alunos de 08 a 10 anos. Logo no começo o oficineiro não pode ficar comigo e fez parte da equipe apenas uma professora que também era bibliotecária. A ideia era levar algumas atividades, oferecer às crianças e gravar aquilo que era produzido por eles e montar depois os programas. Infelizmente não consegui ainda editar tudo o que gravamos, por estar sozinha na gravação e na edição. Tenho feito isso a medida que escrevo.

No entanto, mais que escutar e editar os estudantes e os usuários meu objetivo tem sido escutar a fala das crianças e adolescentes por traz dos estudantes e dos usuários. Compreender que repertório, que memórias, quais histórias eles levam para o universo institucional, seja para a escola ou atendimento psicossocial. Utilizando o rádio como dispositivo e não como veículo de comunicação, procurei impulsionar o desejo de fala, servindo-me deste recurso como um “dispositivo” mediador para a prática significativa. Assim como os modelos de redação jornalística são amplamente usados como recurso didático, a programação radiofônica emprestou-se como aparelho ressonante. Também encarei as gravações como narrativas que puderam dar voz à experiência de cada criança, de cada adolescente e a partir dessas experiências de gravação procurei ouvir e me perguntar: o que isso pode ensinar?

Rádio – alguma coisa está fora da ordem

Para Foucault (Agambem, 2005) o termo dispositivo é um conjunto díspar, “heterogêneo”, que inclui qualquer coisa “linguístico e não-linguístico” na mesma denominação, seja essa coisa um discurso, uma instituição, edificações, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc. “O dispositivo é em si mesmo a rede que se estabelece entre esses elementos” (idem pg. 09) e tem “sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder” (ibidem). Partindo dessa perspectiva, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2005) sugere que ao

abandonarmos o contexto da filosofia foucaultiana possamos ir além e situar os dispositivos em um novo enredo. Propõe uma divisão geral e maciça do ser “existente”, do indivíduo, em três grupos ou classes: de um lado os seres vivos (ou as substâncias), de outro lado os dispositivos, nos quais os vivos estão, como indica Foucault, incessantemente capturados e, entre esses dois grupos, como resultado desses dois grupos, o sujeito. O sujeito seria aquele que derivaria do “corpo-a-corpo” entre os vivos e os dispositivos.

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, pg. 13).

Os dispositivos seriam ao mesmo tempo aquilo que serviria ao vivo para justamente se distinguir enquanto espécie privilegiada – com fala, inteligente, querer, etc., únicos – e para lhe aprisionar. Paradoxalmente um dispositivo poderia servir para proliferar um ilimitado processo de subjetivação como uma infinita corrente de emaranhamentos. Agamben pontua que não haveria atualmente um só momento em que o indivíduo estaria livre de ser modulado, ou mesmo infectado, por um dispositivo. “Não seria provavelmente errado definir essa fase extrema da consolidação do capitalismo que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação e proliferação dos dispositivos” (AGAMBEN, 2005, pg. 13). Essa contaminação pelo dispositivo estaria relacionada não apenas com aquilo que dá a sensação de prazer, de segurança ou de felicidade ao vivo, mas que o separa e que o distingue enquanto espécie humana. Aquilo que o separa e o distingue é aquilo que o homogeneiza.

“Na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura, e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2005, pg. 14).

Como então prosseguir nesse artifício, nessa armadilha, nesse corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos? Agamben sugere uma estratégia nada simples, já que se trata de um recurso para liberar o que foi capturado e dividido pelo dispositivo. A proposição é a de restituir e dar uso comum ao que foi pinçado. Indo mais além, se apropria de um termo que tem origem na esfera do direito e da religião romana e sugere a ideia de “profanação”.

Para o direito romano (Agamben, 2005, pg. 14) sagradas ou religiosas eram as coisas que se referiam aos deuses. Cada ente, cada objeto ou cada ser que pertencia aos deuses pertencia também à esfera do sagrado e, portanto, era indisponível ao uso comum. Ao ser consagrada uma determinada coisa, passaria a ter um sentido especial e se tornaria reservada aos deuses e conseqüentemente subtraída do uso corrente, não podendo nem

mesmo ser comercializada. Já sacrilégio era todo ato de violação, de desobediência àquilo reservado exclusivamente aos deuses celestes. Consagrar ou sacralizar, seria então a palavra usada para saída das coisas da esfera do direito humano e dessacralizar, profanar, o contrário: restituir ao uso cotidiano, restabelecer a utilidade comum daquilo que foi separado aos deuses.

Ao compreender o rádio como um dispositivo que pode dar impulso ao desejo de fala nas crianças e nos adolescentes, me aproximo da ideia de dispositivo apresentada por Agamben, e mais, acredito que ao usá-lo de maneira comum, prosaica, como um aparelho ressonante propagador de ideias quaisquer, retiro-o do lugar de veículo de comunicação privilegiado, tanto por ser habitualmente reservado ao uso dos poucos donos da comunicação no país, tanto por macular sua potência, já que nada é transmitido por ondas sonoras (não há antena de transmissão). E mais além. Aquilo que é dito também pode ser subvertido, já ao falar para o microfone, para o “gravador”, essas crianças e adolescentes podem se deslocar da categoria de “estudantes” ou “usuários” ou “presos”. A fala que usualmente é dirigida à instituição e conseqüentemente aos profissionais dessas instituições (professores, profissionais da saúde, carcereiros, etc.) pode ser desviada a um outro público, a um público qualquer, indeterminado. De um jogo duplo, o dispositivo propicia uma aventura tripla: instituição, pesquisadora e microfone, este encarnando o papel de público inexistente, indefinível.

Assim, acredito que a fala “extraordinária”, a do “estudante”, do “usuário”, do “preso” é também dessacralizada, atravessada pela fala da criança e/ou adolescente. Aquilo que havia sido separado é restituído ao uso. A criança fala. O adolescente fala. E essa fala conquista outro valor, não um valor privilegiado, mas um valor de uso. Que pode ser usado. Que pode ser ouvido sem o peso que a fala da significação “estudante”, “usuário”, “preso” carrega. O rádio seria um dispositivo que possibilitaria colocar na fala da criança e do adolescente um efeito de subjetividade ou uma posição de interlocutor válido.

Abaixo duas gravações feitas com dois meninos internos da Fundação Casa, que frequentavam o CAPS-i e as oficinas de rádio. Ambos de 11 anos. Eles viram telas e tinta na sala e pediram pra pintar. Eu disse então que poderíamos pintar uma cena, criar uma história e depois gravá-la. Deram o nome de “Retrato falado”. Os dois pintaram uma casa envolta em árvore e lago. Desenho típico de criança. Como ficavam inseguros de escrever, me ditaram a história relatada a seguir. Eu a escrevi num papel grande e fui ajudando-os na leitura:

1. Retrato falado

*- Muitas vezes eu paro e penso...
Porque minha vida é assim...
Eu paro. E penso.
Olha na hora que eu entrei no crime!
Antes eu tinha saúde.
Olha agora!*

2. Retrato falado

*- Era uma vez uma senhora que morava sozinha e tinha alguns problemas de saúde...
Ela sabia que tinha que tomar insulina, mas não conseguia aplicar...
Precisava ter uma dieta controlada,*

Até um dia que...

Uma mulher veio de longe para “ajudá-ra”

E a partir de então essa mulher levou a amiga para morar com ela [5].

Penso que nesse exercício de dar um outro valor àquilo que é falado seja possível atribuir ao resultado, àquilo que foi recolhido das gravações, o nome de narrativa. Não uma narrativa pronta, mas uma narrativa que está em curso, por fazer, podendo assim ser usada de várias formas. Ao ser editada – recortada, organizada, musicalizada – essa narrativa ganha outras proporções, e como já disse, também outro valor. Por outro lado, ao entender essas proposições como narrativas me permito utilizar-me do conceito de “pesquisa narrativa” aprofundar o olhar e ir além do que foi gravado, dando outro valor não apenas a fala, mas também a cena.

Porque comportamentos são expressões narrativas, é importante considerar os personagens que vivem as histórias, os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas; e assim por diante (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.58)

Ao utilizar-me de um diário de bordo, também como dispositivo, tentei violar a cena, imprimindo a ela mais que uma cópia do ocorrido. Registrei minhas impressões, angústias, impasses e tentei ir mais além.

O mais além da pesquisa

A Pesquisa Narrativa apresentada pela professora Jean Clandinin e pelo professor Michael Connelly (CLANDININ e CONNELLY, 2011) propõem, entre outras coisas, a noção de interação do pesquisador com aquilo que está pesquisando. Não de qualquer forma, mas de um jeito em que o pesquisador se sinta implicado na ação de pesquisar, ou seja, além do foco no olhar, este deve, como um fotógrafo, levar sua visão em diversas perspectivas. Ora em zoom ora em grande angular multiplicando o en-foque da cena.

Por outro lado, apenas salientar de diversas maneiras a observação daquilo que o pesquisador tem como tema não é o suficiente. A posição de quem investiga narrativamente é captar os vestígios do episódio. É de “ir além”. Ir além da cena ou do desenho projetado e olhado por ele. Ir além daquilo que vê. Pois deve levar em consideração que o valor mensurado pela pesquisa narrativa inclui o próprio pesquisador, e por conseguinte, a experiência vivida por ele no desenrolar da pesquisa. Mas há ainda um “mais além” que compreende um “ainda-mais” subjetivo, ou como dizem os autores, uma direção “introspectiva, retrospectiva e prospectiva” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 85), que inclui os sentimentos, as lembranças e as expectativas futuras que, em vivendo a experiência investigativa, o sujeito é incidido.

Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os milieus sociais em expansão (pg. 31).



CAPA



SUMÁRIO

733

Essa entrada com o “corpo”, com o que lhe é próprio, pode mover o pesquisador em direção a conjuntos diferentes de probabilidades, inclusive dentro de uma mesma cena, do cotidiano pesquisado, muitas vezes aprisionador. Seria justamente essa “forma” desforme, o mecanismo que abriria a possibilidade do movimento, do conflito, da angústia ao se deixar conduzir pela experiência narrativa.

De quem é a narrativa [6]?

Cheguei em casa com medo. Não pude evitar. O medo está relacionado não apenas com as histórias de vida daqueles meninos, que eu não sei, estão apenas na minha imaginação. Mas tem a ver com os olhares e com um imperativo que é possível escutar em suas vozes. Há também um medo de estar lá. Como se tivesse responsabilidade em tratar daquelas vidas tão embrutecidas e invadidas.

Otávio [7] é o mais violento. Sua violência é demonstrada com a avidez na vontade de cantar. E com isso penso que ele diz: “só venho aqui por isso”; “Se não puder cantar não venho mais”; e só interessa música dele.

Carlos chegou atrasado, mas veio pronto para me dizer que fez o “dever de casa”. Contou que conversou com o pai dele sobre o fusca: “meu pai disse que eu podia ficar com o fusca pra mim. Era presente de dias das crianças”. Gravou sua história e cantou uma música que não era dele:

“Tudo bem né?, ele me disse.

“Claro!” - respondi.

No final de nosso encontro a Graziela, fonoaudióloga que acompanha a oficina, me disse achar que ele não tem pai.

Cheguei em casa e contei a história ao meu marido que me disse:

“Pai é melhor inventado mesmo. Quando a gente não tem o melhor é inventar”.

Fiquei pensando no meu pai e quanto que a invenção que fiz dele me ajudou a viver.

Um outro garoto, o Lucas (gostei tanto dele) disse que trata os meninos pequenos da mesma maneira que o pai dele o trata.

“Meu pai me deu a chave que abre a porta, sabe?”

Pensei que tem mesmo uma chave em jogo. A chave da porta e a chave do carro, que abriria, por assim dizer, uma outra possibilidade a todos.

A chave [8]

Abrimos algumas portas. E sim, houve saídas.

O primeiro a sair foi Lucas. Diagnosticado com esquizofrenia, este rapaz se abriu demais na roda de conversa e foi caçoado pelos colegas. Não apareceu mais no grupo.

Depois Otávio que resolveu sair e, depois de algumas investidas, foi mais além. Cortou a jugular em frente ao espelho depois de um jantar com a mãe e o irmão.

Já o Carlos, que ganhou a chave do carro de um pai imaginário não queria sair. Participou do programa até que foi solto pela Instituição. Daí, nunca mais voltou.

Professor faltou? Vídeo [9]

Todo mundo na sala de biblioteca de vídeo. Professor faltou.

Biblioteca ou de vídeo? Não consigo entender.

As duas coisas. De noite biblioteca. Agora de manhã de vídeo.

A explicação vem ao mesmo tempo, que vejo as crianças deitando no chão e a professora de dança gritando para que se acomodem rápido. Iniciem a sessão rápido. Acho que quer que termine tudo rápido.

Mas criança não dá sempre um jeito de se inscrever na ação? Seja demorando, conversando ou brigando com o amigo. Enquanto ela grita eles fazem o que querem. E riem. E cantam. E brincam. Até começarem a ver o filme.

Me conta que não é fácil lidar com “eles”. A Batalha é mais árdua com os “especiais”. Deveriam colocar um acompanhante para cada. “Não podemos cuidar de todos”.

Escuto isso pensando por que tanta redundância. Essa professora de dança muda o tom de voz. Grave ali ao meu lado. Esganiçada, aos berros com as crianças.

Antes de terminar minha reflexão ela me prova a teoria. “Para de chutar que vou te dar um castigo”.

Que medo. Será que ela leu meu pensamento? Ufa. É com a criança. Uma menina surda que deveria, é claro, prestar atenção no filme que não ouve e respeitar o colega, que ouve.

Não pude me conter. Peguei a menina e sai da sala. Ela escalou meu corpo para retirar-se do chão. Queria colo. Queria conforto. Conforto que talvez tivesse assistindo a peça para surdos que havia sido apresentada à minutos atrás no pátio. “Ah.... agora de manhã somente para os adolescentes. Ela assiste à tarde”.

No aconchego improvisado do meu colo ela adormece porque o que ela tinha, afinal, era fome.

Compartilhando essa narrativa com o grupo do Seminário de Pesquisa do Gepec ouvi a ideia: fome de conforto. Fome de aconchego.

Os dois episódios relatados acima dizem respeito a quem? Aos alunos da Escola Municipal? Aos meninos do caps-i? Ou ao pesquisador?

Ao incluir na observação um “mais além” que uma lente fotográfica, um “mais além” que um gravador de áudio



CAPA



SUMÁRIO

735

(utilizando como exemplo minha própria experiência), o pesquisador inclui toda uma categoria de meninas e meninos surdos ou não, usuários do sistema de saúde mental ou não; professores e professoras de dança ou não; escolas municipais de ensino básico ou não, Centro de Atenção Psicossocial ou não; pesquisadores e professores ou não. Inclui como num quadro de Velasques [10] uma luz que leva a cena há outras dimensões ou a uma “tridimensão”. Nesta pintura Velasques retrata vários personagens, mas também se retrata. No entanto, parece incluir um “mais além” – subjetivo, ao inventar uma luz para harmonizar o efeito do movimento temporal na cena.

“(…) a pesquisa (sujeito, grupo) cria um sentido contínuo de deslocamento (tempo), enquanto ela se move de um passado rememorado em um lugar (contexto) para o momento presente em outro, todos construindo imaginativamente uma identidade para o futuro (2011, pg. 91).

Ao reler minhas anotações pude me transportar ao episódio narrado e tirar dele uma outra cena, pintar com uma luz subjetiva meu próprio quadro.

Triz

[11] *“Sabe dona a gente gostava de funk apologia. Mas foi proibido. Agora então a gente gosta do funk ostentação. Posso cantar? (...) Só de pensar que ontem tava com minha família e hoje estou aqui trancado na mão da justiça. O tempo passa e a saudade não para de aumentar. Com saudade da minha coroa. Liberdade já. Lembrando dos meus parceiros que estão lá no mundão. Quando eu sair daqui não volto mais pra Fundação. Jesus Cristo é meu mestre, minha salvação. Se não fosse por ele talvez hoje eu não estaria aqui no mundão. Todas as noites agradeço em minha oração, por ter a minha vida sob suas mãos. Pois esse fato nunca vou deixar é de citar. Amei a minha mãe e sempre vou amar. Pois esse fato eu nunca vou deixar de citar. Lembrando dos seus conselhos que ela vivia me dando. Oh filho sai do crime, que Deus tem outros planos. Eu faço essa letra privado da liberdade. Pra quem quer mudar de vida, moleque nunca é tarde. Amei a minha mãe e sempre vou amar... essa aí é uma mensagem que eu tenho pra passar pra vocês aí no dia-a-dia do que aconteceu. Infelizmente tive que parar lá dentro naquela situação, mas é nois daqui pra frente”.*

[12] *“Eu tô de Camaro, bolsa aquário, contando as notas de cem. Acabei de chegar. E te ganhei no olhar. E na porta do baile funk fiz elas delirar. Só pra impressionar abri o teto solar. Coloquei minha corda pra fora pra incomodar. Aí paralisou. Se hipnotizou. Ganhou nosso bonde de longe, se aproximou. Uísque, Red Bull e Absolut. Nós que é portador de malote, qualquer balada somos sala Vip. Pra curtir nosso camarote. No camarote ela dança pra mim. No camarote ela mexe. Gosta de funk, de samba e ainda curte um reggae. Gosta de grana, vive de fama”.*

O grupo do CAPS-i canta. As duas letras grafadas acima são repetidas em várias versões. É difícil saber ao certo quais letras são compostas por eles, quais são sucessos, gravações de outros jovens ou grupos de funk. Reproduzidas em uníssono, em coro, pode-se dizer que os temas são os mesmos. De um lado o sofrimento por estar preso. A saudade da família. A crença em Deus. O arrependimento e vontade de mudar de vida. Do outro a alternativa. A saída. Ter muito dinheiro. Ter oportunidade para consumir. Andar na moda. Melodias que já ostentam um modelo de vida ideal desde muito antes do funk sair da periferia.

O coro dessas duas narrativas, tal como na estrutura trágica (coro, ator, público, na tragédia grega), dá substância ao coro da cidade. Sustenta tanto a imprensa, quanto as redes sociais e divide opiniões: há os que defendem a maioria penal e os que sonham com jovens recuperados. Na cena da cidade, da moral da cidade, a lei entra para impedir o ato, a passagem, o acesso daqueles que a descumprem. No grupo em questão as condenações variam entre pequenos furtos, uso de substâncias psicoativas (craque ou maconha) e venda de drogas. As penas? De 06 meses a 03 anos de prisão dependendo do delito e da idade. Interessante que ao escutá-los o signifiante que batiza a instituição chama atenção em seu paradoxo. A cadeia, a prisão é chamada de “Fundação Casa” e parece mesmo fundar um outro elenco em relação à população do CAPS-i: os mais institucionalizados. Também soa estranho “instituir”, “fundar” uma “Casa”. E mais, instituir uma “Casa” com regras semelhantes a de um “Lar” justamente em uma prisão. Parece que a cadeia funda para eles algo que nunca houve, ou houve em condições bem singulares.

Em “O Nascimento da Biopolítica”, conjunto de conferências que Michel Foucault proferiu ao longo do ano de 1979, o autor parece desenhar em texto um esboço da realidade dessas instituições. Nesta obra, Foucault discute longamente o liberalismo alemão do pós guerra buscando situar a especificidade do que chamará de governamentalidade neoliberal, a arte de governo do Estado e que também define uma política e os modos de relação e organização institucionais e sociais contemporâneos. Biopolítica é o nome desta arte de governar que se diferenciou do Estado de bem-estar social:

“Esse modo totalmente diferente é o da população assistida, assistida de um modo de fato bastante liberal, muito menos burocrático, muito menos disciplinar do que um sistema do que um sistema que fosse centrado no pleno emprego e pusesse em prática mecanismos de Seguridade Social. Em síntese, deixa-se às pessoas a possibilidade de trabalhar se quiserem ou se não quiserem. Proporciona-se sobretudo a possibilidade de não fazê-las trabalhar, se não se tem interesse de fazê-las trabalhar. Garante-se simplesmente a elas a possibilidade de existência num certo patamar, e é assim que poderá funcionar essa política neoliberal” (FOUCAULT, M., O Nascimento da Biopolítica, pg. 285).

Nesse caso, parece que o exemplo singular desses jovens da “Fundação Casa” que frequentam o CAPS-i é bem apropriado, já que coloca abaixo da linha de corte “pobreza” e acima da linha de intervenção “sobrevivência”, crianças e adolescentes.

Lajonquière, em Figuras do Infantil (LAJONQUIERE, 2010) aponta para o surgimento de uma figura: A-Criança. Esta seria amparada de direitos (estudantes) e compelida de necessidades (usuários) ora mais, ora menos especiais (preso), num clamor crescente por satisfação. A-criança ideal e idealizada entraria pronta, arrematada, no discurso adulto, vestida para responder em coro à oração.

Quando dirigem a palavra a uma criança o fazem inevitavelmente em nome desse saber em nome próprio, o saber dA-Criança. Portanto, os especialistas não falam com uma criança singular com nome e sobrenome. O falar com uma criança está em função do reconhecimento, por parte do velho, da própria implicação subjetiva em uma educação, quer dizer, de como é perlaborado aquele estrangeiro ao si mesmo adulto que o (des) encontro com o pequeno ser realimenta (LAJONQUIERE, 2010, p. 217).



Colada a esse saber, A-Criança de institucionalizada passaria a identificar-se como a própria Instituição, sem espaço vazio para opor-se ao coro e protagonizar uma atuação inédita e singular, como ensina o psicanalista Alan Didier-Weill em “Invocações” (DIDIER-WEILL, A., 1999). Para o autor, a entrada em cena do sujeito contemporâneo, numa atuação particular, aconteceria de maneira semelhante a do ator trágico, quando este se desloca do coro para então realizar-se pela via do desejo atuando em nome próprio. “A cena, com efeito é esse lugar vazio que surgiu no dia em que Téspis teve a ideia de arrancar à plenitude de um coro cantado em uníssono a paixão dionisíaca um dos membros, para opô-los um ao outro, num face-a-face inteiramente inédito” (DIDIER-WEILL, A., 1999, pg. 38).

A criança do grupo em questão – A-Criança – identifica-se, então com duas institucionalidades. A primeira – a instituição Casa, que estabelece um tipo de institucionalidade: família, casa, totalmente estranho à história deles; e a segunda – a instituição coro da cidade contemporânea: consumo, ostentação e seu subproduto oculto – marginalidade, tráfico, morte. Mas a criança/adolescente de carne e osso, como costuma-se dizer, localizar-se, porém, entre essas duas narrativas institucionalizadas que parece nunca se entrecruzarem. Nem ostentação da cidade (pois sua realidade é bem outra), nem “casa” no sentido tradicional (a casa é uma prisão). Nem selvagem, nem familiar. Definem-se pelo choque e pelo desencontro dessas duas narrativas. Ou pelo negativo de ambas.

(...) a figura do estrangeiro disposto a se transformar em mais um familiar acaba por ceder o lugar ao selvagem ou ao extraterrestre (...) Elas constituem o retorno do real da estrangeirice e, portanto, indício de uma diferença entre gerações. Não se trata de novas subjetividades infantis ou novas crianças a serem celebradas, senão combatidas. Trata-se de figuras fora do tempo discursivo; talvez por isso mesmo fiquem literalmente na rua. Nem o selvagem, nem o extraterrestre podem vir a ter uma infância enquanto perdida, ou seja, nunca viram velhos na polis (LAJONQUIERE, 2010, p. 219, grifo meu).

A questão é: a partir dessa posição excêntrica a ambos os coros, que produção insiste e se recolhe? Nem dentro nem fora.

Para a psicanálise a fronteira entre o adulto e a criança é libidinal ou pulsional. Lajonqueiere (LAJONQUIERE, 2010), seguindo a teoria Freudiana, lembra que a criança está tomada no tempo. Se situa na história. Na história do desejo. E quando atravessada de alguma maneira por uma pulsão libidinal prematuramente se aturde. Por não entender? Não. Porque não tem experiência simbólica para lidar com isso que é significativamente violento. Nesse sentido, violento me parece ser essa posição sem lugar apontada, cantada, por esses meninos.

O autor acrescenta que educar é transmitir marcas simbólicas. Marcas que permitam que o sujeito goze tendo um lugar no enunciado de alguém. Pois dentro de qual narrativa, de que história do desejo estariam então essas crianças/adolescentes que vivem em situação de rua e/ou estão sendo assistidas pela “Fundação Casa”? Essas que estão no triz, entre alguma coisa ou nada?

Uma janela para a rua

Na Rua [13]

“Eu prefiro estar na rua. Claro. Eu não sou bicho pra ficar trancado, né? Na rua eu usava droga.

738



CAPA

SUMÁRIO

Transava com as meninas sujas. Aqui eu acordo de manhã. Tomo café. Vou na escola. Almoço. Tenho educação física a tarde. Capoeira. Futebol. Caps. Janto. Assisto TV e depois vou dormir. Ah... aqui é ruim, mas é bom, né?”

“O conto da rua”[14]

O conto da rua é breve. Serve para quem não gosta muito de ler, ou para aqueles que não se interessam por histórias épicas.

Não há heróis. Não há aposta em jogo. Não há conquistas, nem travessias. Supõe-se que o destino é certo: consumo de substancia, furto, roubo, prisão, morte.

Ao que parece essas meninas e meninos são abandonados a própria lei, são deixados para traz para apenas sobreviverem ou contarem uma narrativa sem sujeito, ou ainda onde o sujeito pode ser oculto.

Um ato obsceno. Não no sentido moral da palavra, mas porque presume a falta de aposta em qualquer vínculo familiar ou social. Esses sem pai nem mãe, são “irmãos” deixados à “própria lei” ou reféns de uma ordem à deriva.

Tão à deriva apresentam ser essas figuras, que julgam-se reduzidas à “impotência”, ao “ridículo”, mas não por obra do destino, do acaso “mas por sua burrice e impostura.... ao menos supostas!” (Phillippe Julien “O estranho Gozo do próximo”).

É por essa perspectiva, ou pela falta dela, que determinado grupo, sociedade ou família, tomam para si o encargo de restaurar a “ordem”, a “lei”.

“O mestre é por definição aquele que não para de representar a lei, garantindo com sua palavra o que se compõe a responsabilidade de cada um. Só há autoridade real quando se é garantido da lei por uma palavra em ato” (JULIEN, 1996).

Vários são aqueles que encarnam o papel de salvaguarda. Exemplos não faltam, mas podemos pinçar algumas instituições – policia, prisão, centro de atenção psicossocial, escola; ou pessoas – policial, médico, psicólogo, professor. De certa maneira os preservadores da lei, com efeito, se apropriam da autoridade paterna e forjam um laço familiar. Ora o exemplo vem a galope: “Instituição Casa”.

Como era de se esperar a peça apresentada tem sido um fracasso de bilheteria. Aqueles que se deixam capturar pela autoridade “paterna” percebem logo no primeiro ato que foram logrados. O laço hipotético tem começo meio e fim. Da mesma maneira que a família original. Junto com a demanda por liberdade vem subliminarmente o desejo de nunca sair da instituição. De pertencer de fato a um núcleo onde haja uma fronteira anti-fuga.

Na semana seguinte em que um dos meninos nos conta na maior felicidade que está prestes a sair ele revela que não se controlou: “eu dei um soco na cara dele. Não aguentei. Acho que agora eles não vão me soltar, né? Que



CAPA



SUMÁRIO

739

pena, né?”. Não. Não adiantou arrumar briga. Esse adolescente foi solto. Não voltou mais para CAPS. E em uma semana já estava usando substância psicoativa.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. A comunidade que vem. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. O que é um dispositivo? Revista de Literatura/PPGL/UFSC “Outra Travessia”, Florianópolis, Santa Catarina, 2005, tradução Nilcéia Valdati

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouane. São Paulo: Brasiliense, São Paulo, 1987.

CLANDININ Jean; CONELLY, Michael. Pesquisa Narrativa: Experiências e História na pesquisa qualitativa. Traduzido do original pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

DIDIER-WEILL, A. Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

FOUCAULT, Michel. O Nascimento da Biopolítica. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JULIEN, P. O estranho gozo do próximo. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. O Seminário, Livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 (Campo Freudiano do Brasil).

LAJONQUIERE, L. Figuras do Infantil: a psicanálise da vida cotidiana com as crianças, Petrópolis: Vozes, 2010.

MILLOT, C. Freud Antipedagogo Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

[1] É possível ler essa experiência detalhada no artigo “A voz do ouvinte: o rádio como dispositivo de empoderamento e de cidadania”, Revista Alterjor, Grupo de Estudos: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 01 Volume 02, Edição 02, julho-dezembro de 2010.

[2] Centro de Convivência de Campinas Tear das Artes – espaço público que tem como objetivo favorecer a convivência pacífica entre pessoas que vivem com sofrimento psicossocial, seus familiares e a comunidade.

[3] Núcleo de Educação Comunitária de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa – localizado na região noroeste de Campinas. Recebe crianças para atividades extras curriculares no contra turno escolar.

[4] O programa mais Educação, mais Cultura constitui-se como uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas públicas municipais ou estaduais podem optar por desenvolver atividades em educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso das mídias, investigação no campo da ciência da natureza e educação econômica (fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113).

[5] Registro de gravação feita no CAPS-i, em outubro de 2014.

[6] Narrativa feita a partir do diário de bordo da pesquisadora em 23/10/2013

[7] Os nomes são fictícios.

[8] Narrativa feita a partir do diário da pesquisadora quase um ano depois da primeira, em 13/10/2014

[9] Narrativa feita na aula “Pesquisa Narrativa” (prof. Guilherme do Val Toledo Prado) a partir do diário da pesquisadora em 30/09/2014.

[10] A obra As Meninas de Diego Velasques retrata uma cena da Infanta Margarida Teresa Habsburgo, filha de Filipe IV. Além dos vários personagens (criados, rei e rainha e outros) Velasques inclui na obra “um mais além”, colocando-se ao episódio num autorretrato e pintando quadros e espelhos que dão vida e tridimensão a cena.

[11] Transcrição literal de gravação feita na oficina de rádio do CAPS-i em 22/10/2013.

[12] Transcrição literal de gravação feita na oficina de rádio do CAPS-i em 29/10/2013.

[13] Transcrição literal de gravação feita na oficina de rádio do CAPS-i em fevereiro de 2014

[14] Narrativa feita a partir da leitura do diário da pesquisadora

Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e a prática docente: ressignificações em foco

Maria Inês de Almeida Pelegrini
inespellegrini@hotmail.com
Univás - Pouso Alegre - MG

Carla Helena Fernandes
carlahelenafernandes@yahoo.com.br
Univás - Pouso Alegre - MG

Resumo: A pesquisa buscou investigar a percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, identificando sua prática pedagógica e os saberes docentes que a constitui. A partir da década de 90, a chamada inclusão escolar, um grande projeto nacional ainda em construção, tem solicitado a organização de contextos educacionais adequados à aprendizagem escolar, no ensino regular, de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Para tal, faz-se necessário refletir sobre a reorganização das escolas e salas de aula; a ressignificação das práticas pedagógicas solicita uma reflexão sobre os saberes dos professores e sua formação, o que esta pesquisa de abordagem qualitativa, se propôs investigar. Optamos pela coleta de dados através da entrevista semiestruturada com 14 professores de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, que respondeu a contento as questões da pesquisa. Seus resultados indicam que algumas práticas pedagógicas ainda refletem o processo de exclusão historicamente construído e precisam ser transformadas; outras práticas, ao contrário, se referem a novas formas de ensinar e aprender. Ao assumir como meta a educação para todos, os sistemas, as escolas e os professores precisam alargar suas concepções, provocando rupturas no tecido que (re)constrói seus saberes e prática.

Palavras-chaves: educação inclusiva; prática pedagógica; saberes docentes.

Introdução

A educação inclusiva, um projeto nacional ainda em construção, se define como a organização de contextos educacionais adequados à aprendizagem escolar de todos os alunos, entre os quais alunos com necessidades educacionais especiais¹, afirmando a urgente necessidade de reflexão crítica acerca das questões sociais, culturais e pedagógicas que cercam o processo de escolarização desses alunos. Nesse contexto de reorganizações necessárias, se faz fundamental voltar-se, os profissionais da educação, à reflexão sobre o trabalho docente, em especial, sobre a construção de práticas pedagógicas na relação com os saberes dos professores (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2005; GAUTHIER, 1998).

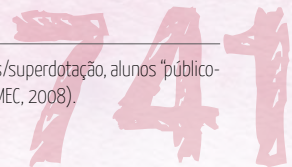
1 - Referimo-nos a alunos com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos “público-alvo da educação especial”, segundo o Documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (MEC, 2008).



CAPA



SUMÁRIO



A educação inclusiva é um processo que provoca quebra de paradigma em vista da diversidade que enriquece o convívio escolar. Nesta perspectiva concretiza o princípio da equidade buscando assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A educação inclusiva implica em uma prática pedagógica diversificada que se adequando às necessidades dos alunos rompe com a sistematização de conhecimentos prontos, formatados e definitivos mobilizando novos/outros saberes ressignificando concepções e práticas. Na perspectiva de uma escola receptiva às necessidades de todos os alunos, os saberes docentes, amalgamados e advindos de diferentes fontes (TARDIF, 2012), são acessados e transformados no exercício da docência, no desenvolvimento da ação educacional, contribuindo diretamente na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a pesquisa, de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), se voltou às concepções e práticas dos docentes acerca da inclusão escolar, objetivando investigar como a sala de aula e o trabalho docente desenvolvido com alunos com necessidades educacionais especiais mobilizam a ressignificação dos fazeres e saberes dos professores (TARDIF, 2012). Serve como mote da investigação as seguintes questões: que saberes têm os professores de classes comuns do ensino regular sobre o ensino para alunos com necessidades educacionais especiais? Que práticas pedagógicas desenvolvem em sala de aula tendo como referência o que sabem acerca da educação em geral, e da inclusão escolar especificamente? Como esses saberes podem ser reconstruídos na prática, no exercício docente e nos embates do cotidiano escolar quando voltados, também os professores, para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Visando o objetivo da pesquisa foi realizada pesquisa documental e entrevistas com professores que atuavam, nos anos de 2013 e 2014, nos anos iniciais do Ensino Fundamental² em escolas públicas estaduais, de Pouso Alegre - MG. O foco dessa análise foi o trabalho docente na relação com as condições que se apresentam ao professor, focando, entre outros aspectos, a relação entre as ações didático-pedagógicas, as necessidades dos alunos e as orientações da escola e da Secretaria de Ensino.

1. A educação inclusiva: construção contemporânea da escola e dos professores

A educação inclusiva, contrapondo a natureza excludente da sociedade e da escola moderna, a partir dos anos 90 se constituiu como uma proposta alavancada pelos encontros internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia com o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem e a promoção da universalização do acesso à educação (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, dando origem ao documento Declaração de Salamanca Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994), afirmando que todas as crianças devem aprender juntas. Tem como princípio a defesa da diversidade na escola regular e a construção de uma pedagogia que contemple as necessidades individuais e promova a convivência e a

2 - Embora nos últimos anos os programas e pesquisas para a área estejam voltados em sua maioria para o chamado professor especialista (com formação e atuação especiais) e para os atendimentos educacionais especializados (GARCIA, 2011), o foco desta pesquisa nos saberes e práticas pedagógicas de professores de classes comuns do ensino regular se justifica pelo atual momento em que a necessidade da construção da educação inclusiva volta o olhar e as reflexões dessa comunidade para profissionais, práticas e espaços pedagógicos comuns a todos os alunos.

aprendizagem de todos, adequando seu fazer pedagógico, rompendo com o paradigma hegemônico de um currículo inflexível e superando a inadequação da prática da integração escolar. Como afirma Carvalho (2005, p.35) “a palavra da ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

Os princípios que norteiam esta discussão e a ampliação de um ensino de qualidade para todos na escola regular, solicita profundas mudanças nos sistemas educacionais e no ambiente escolar em função das diferentes necessidades educacionais dos alunos presentes em seu interior. Apesar das contingências que apresentam o contexto pedagógico, é preciso que os professores repensem a prática e reflitam sobre as mudanças necessárias, dispostos a ressignificar saberes e atuar transformando e construindo novas perspectivas pedagógicas, em consonância com o paradigma da inclusão. Este ato reflexivo possibilita a mudança para transformar e muitas vezes se faz necessário abdicar-se de certezas, despojar-se de convicções, saberes e preconceitos, assumindo a transitoriedade e a incompletude da busca pretendida. Segundo Ramos (2010, p. 47) “o diferencial da educação inclusiva é justamente a valorização da vida, da construção de atitudes, do respeito ao outro. Além, obviamente, dos conteúdos escolares”, cumprindo assim, a função social da escola.

Dada a importância desta temática nos dias atuais, muitos autores se voltam para a pesquisa com foco neste processo educacional inclusivo fomentado pelos dispositivos legais em nosso país e solicitação explícita da realidade escolar contemporânea. Beyer (2006) defende que a organização de práticas pedagógicas não deve se direcionar pela dicotomia e categorização de aluno com e sem deficiência, mas pautar-se pelas necessidades e capacidades reais dos alunos, “pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um” (p.76). Nesse sentido, a heterogeneidade precisa ser considerada como inerente à condição humana e aos grupos sociais e, sendo a sala de aula um espaço social e educacional, onde deve ser considerada como parte do processo de ensino e de aprendizagem para onde deve voltar-se o planejamento e a realização das práticas pedagógicas inclusivas, porém, a escola ainda hoje está alicerçada em concepções e práticas voltadas à transmissão de conhecimentos e não a sua produção, apontando a urgente necessidade da ressignificação coletiva de concepções e práticas.

Neste contexto, outros autores pesquisam essa temática, como Dorziat (2007), que investigou especificamente a educação de alunos surdos e conclui que há necessidade de ressignificação do currículo escolar e das práticas pedagógicas. Silva (2006), nesse caso com alunos cegos em relação às estratégias de ensino, a interação com o outro e com o conhecimento, concluindo que a mediação do professor é fundamental para a aprendizagem do aluno. Briant e Oliver (2012), pesquisando também sobre as estratégias e recursos empregados pelos professores, entrevistaram profissionais que informaram sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas comuns a todos os alunos da classe, afirmando a necessidade de apoio institucional, ações coletivas e incentivo à formação continuada.

Esses estudos afirmam que a escola para ser transformada de fato num locus de inclusão, é necessário que os profissionais envolvidos se mobilizem em função da transformação do conhecimento e da emancipação criativa do aluno. Aos professores cabe a busca continuada de ressignificação de suas práticas pedagógicas, certos da necessidade da ampliação de saberes e desenvolvimento de novas habilidades que atendam às exigências de uma prática pedagógica inclusiva. Como afirma Tardif (2012, p.145) “o problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são tão diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais.” Aí está o desafio da prática docente, ressignificar saberes e diversificar a ação pedagógica para atender as necessidades educacionais individuais dos alunos.



Nesta perspectiva, há que se inaugurar novos paradigmas na educação e considerar a reflexão docente na e sobre a prática como uma fonte de conhecimentos e alicerce para a construção de novos saberes como instrumento de respostas para os desafios e complexidade da ação educativa. A valorização da experiência, segundo Canário, (2004, p.16) “conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos. É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizada que permite transformar a experiência num saber utilizável”, ressignificando as práticas docentes.

2. Ressignificando o campo e a atuação profissional: o trabalho docente no contexto da educação escolar

Os catorze/14 professores entrevistados – professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Pouso Alegre – MG - foram selecionados entre aqueles que atenderam nos anos de 2013 e 2014 alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. São professores que atuavam em três/03 escolas da referida rede indicadas pela própria Superintendência Regional de Ensino³ como escolas que, tendo alunos com necessidades educacionais especiais, buscavam construir trabalho pedagógico mais contextualizado e significativo, com estratégias escolares e docentes favoráveis à aprendizagem desses alunos.

Quadro 1 – Dados das escolas participantes da pesquisa; ano letivo 2013.

Dados escolares	Escola A	Escola B	Escola C
Número de alunos na escola de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano	675	404	227
Número de alunos com necessidades educacionais especiais	22	10	05
Número total de professores regentes de classe comum	28	18	17
Número total de professores regentes de classe comum atendendo alunos com necessidades educacionais especiais	14	8	6
Total de professores participantes da pesquisa	7	4	3

Fonte: Dados da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – SRE.

Das três escolas selecionadas, levantou-se o total de professores que atendiam a alunos com necessidades educacionais especiais e destes 50% foram sujeitos da pesquisa. Objetivando contextualizar e identificar quem são

3 - Órgão regional que representa a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais

os sujeitos da pesquisa, foram organizados dados acerca do perfil dos mesmos (apresentados no Quadro 2, na sequência do texto) constatando-se que são todos do sexo feminino⁴ todas possuem formação superior com experiência na docência entre 03 e 30 anos.

Quadro 2 – Perfil das participantes da pesquisa que atendem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes regulares.

Professores	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação como professor
P1EA	40	Pedagogia	AEE/Tecnologia Assistiva	10 anos
P2EA	38	Pedagogia	Supervisão/Psicopedagogia	21 anos
P3EA	49	Letras	-	24 anos
P4EA	56	Pedagogia	-	20 anos
P5EA	49	Pedagogia	Psicopedagogia	28 anos
P6EA	40	Pedagogia	-	03 anos
P7EA	49	Pedagogia	-	21 anos
P1EB	31	Pedagogia	Cursando Ed. Inclusiva	02 anos
P2EB	28	Pedagogia	Gestão Educacional	05 anos
P3EB	51	Pedagogia (cursando)	-	16 anos
P4EB	48	Pedagogia	-	23 anos
P1EC	42	Normal superior	-	08 anos
P2EC	56	Pedagogia/Biologia	Biologia	30 anos
P3EC	48	Pedagogia	Psicopedagogia	06 anos

Fonte: construção da pesquisadora a partir das informações nas entrevistas.

Sobre os alunos com necessidades educacionais atendidos pelas 14/catorze professoras, o Quadro a seguir apresenta:

4 - Em função desse dado a partir deste trecho serão referenciados como professora/s.

Quadro 3 – Características dos sujeitos da pesquisa que atendem alunos com NEEs incluídos em suas classes regulares.

Professores	Quanto tempo atende alunos com NEE na sala regular	Alunos com NEEs na sala regular (2013 e/ou 2014)	Deficiências apresentada pelos alunos
P1EA	2 anos	2	Deficiência intelectual Síndrome de Down
P2EA	2 anos	2	Autismo Def. Auditiva Baixa visão
P3EA	3 anos	1	Autismo
P4EA	7 anos	2	Autismo
P5EA	1 ano	1	Autismo
P6EA	2 anos	2	Def. Visual - Baixa visão Síndrome de Down
P7EA	2 anos	1	Def. física /Paralisia Cerebral
P1EB	2 anos	1	Autismo
P2EB	1 ano	1	Autismo
P3EB	3 anos	1	Autismo
P4EB	5 anos	1	Autismo
P1EC	2 anos	1	Def. Visual - Baixa visão Def. Visual - Cegueira
P2EC	2 anos	1	Def. Visual - Baixa visão
P3EC	6 anos	2	Def. Visual - Baixa visão Deficiência Motora

Fonte: construção da pesquisadora a partir das informações nas entrevistas.

As participantes da pesquisa são todas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que em Minas Gerais são organizados em dois Ciclos de Alfabetização⁵ e manifestaram ter experiência entre um e sete anos no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular. Os alunos atendidos por estes professores apresentavam as seguintes limitações: autismo, cinco com deficiência visual, dois com síndrome de Down, um com deficiência intelectual, um com paralisia cerebral, um com deficiência auditiva, um com deficiência física.

5 - I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; (Art. 28 - Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, Minas Gerais, 2012).

2.1. Prática pedagógica inclusiva e a ressignificação dos saberes docentes: a fala das professoras na/da escola

Neste processo buscamos apreender e analisar a prática pedagógica dos professores em busca da percepção dos saberes que mobilizam nas suas atividades com alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos. Baptista (2006) indica que os recursos e instrumentos do próprio professor como a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação é que retroalimenta a sua prática. Afirma que “o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente construíram o campo de atuação da educação escolar” (p.93). Mudar a prática pedagógica hegemônica para ações mais inclusivas não é nada fácil, pois pressupõe uma mudança na cultura escolar como um todo, reorganizando seu espaço e estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, além de posturas atitudinais dos envolvidos no processo educativo.

O professor aprende sua profissão como um processo de aprendizagem concreto e efetivo enquanto atua em sala de aula, uma vez que as situações pedagógicas se diversificam fazendo com que ressignifique e construa novos saberes e desenvolva sua prática docente neste ambiente heterogêneo numa perspectiva inclusiva.

O professor aprende no trabalho e se forma no trabalho, ele tem que ter uma base, ele tem que aprender o conhecimento teórico, mas, na prática, você sente e vive aquilo, você reconstrói. Por isso que é boa a prática na sala de aula com alunos com necessidades especiais e a minha teoria, ação-reflexão-ação - eu vou sempre transpor, não vou ficar só em um só conhecimento, se algo não está bom, então vou buscar outro, vou aperfeiçoar, vou mudar de acordo com a necessidade de cada aluno. (P1EB)

Na experiência da professora, teoria e prática se complementam em função dos saberes necessários à prática pedagógica inclusiva. Segundo Gauthier (1998), a prática pedagógica é uma célula geradora de saberes experienciais, necessários na interação professor-aluno, que se processa na construção e ressignificação dos saberes, no contexto inclusivo, que também se reflete no processo formativo dos professores. Na prática pedagógica inclusiva, os professores devem agregar seus conhecimentos adquiridos na formação acadêmica à experiência cotidiana, em relação com seus pares e com os alunos, buscando um atendimento pedagógico que seja mais adequado às necessidades de sua classe.

A inclusão requer adequação das escolas que devem atender o direito constitucional dos alunos com necessidades educacionais especiais e dos professores um reservatório de saberes (GAUTHIER, 1998) que os possibilitem atender pedagogicamente a diversidade do alunado e a interatividade com os diferentes atores do processo educativo dentro da escola e na comunidade com foco no desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

As professoras das escolas investigadas, ao se pronunciarem sobre as estratégias pedagógicas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas suas classes comuns, manifestaram seu esforço e empenho em atendê-los de forma inclusiva, apesar de alguns obstáculos que se pronunciam no cotidiano da sala de aula. Manifestam uma pluralidade de saberes que, conforme Tardif (2012) são advindos de diversas fontes formando um repertório de conhecimentos unificado, variados e heterogêneos que são aplicados na prática pedagógica direcio-

nada ao objetivo de sua profissão.

Segundo o Documento (MEC/SEESP, 2005) não basta a escola abrir suas portas para a inclusão “a escola e sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes, reconhece as dificuldades e se adapta às peculiaridades de cada aluno”. (p.15) Portanto, o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais depende das possibilidades de adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos educandos que possibilita o progresso significativo na aprendizagem. Na perspectiva de uma educação inclusiva é preciso que o professor tenha como foco a turma toda e como orienta Mantoan (2006) valorizar os saberes que os alunos trazem consigo e dando crédito na possibilidade na aprendizagem de todos, cada um na sua singularidade. “Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.” (p.48). É neste contexto que as professoras apresentam suas práticas pedagógicas que buscam adequar às necessidades dos alunos incluídos em suas classes comuns.

São atividades diferenciadas, atividades práticas, atividades com concreto, por exemplo, letras recortadas para está manuseando, pegando, são vários objetos. (P1 EB)

Um dos recursos é deixar esse aluno mais perto do professor, porque ele precisa de uma atenção maior e não excluí-lo de nenhuma atividade que tenha na sala de aula ... Além de atividades concretas, jogos, às vezes da forma lúdica, aulas mais dinâmicas ... vou fazendo adaptação. (P1EA)

Com foco na prática pedagógica, a sala de aula se torna o palco onde professores e alunos interagem de forma mais convicta do processo pedagógico, dinâmica e diversa. Mas, é preciso permanecer atentos para não se perderem nesta teia pedagógica que é a sala de aula (FRANCO, 2008), dialogando permanentemente com a realidade e levando em consideração as individualidades que aí existem a fim de proporcionar aos alunos diferentes possibilidades pedagógicas.

É, portanto, na sala de aula que a inclusão acontece de fato. Concordamos com Arroyo (2000, p.19) ao afirmar que “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”. Nos excertos abaixo se percebe a proximidade de que fala Arroyo (2000) no reconhecimento das professoras sobre seus alunos, em suas necessidades e potencialidades.

Tem que preparar atividades diversificadas para esse aluno ou aluna que precisa deste atendimento e o horário tem que ser no período da aula dele, trabalhando com o mesmo conteúdo que está sendo ministrado naquela aula para a turma, mas o atendimento tem ser individual lá na carteira dele, mais próximo da professora usando atividades e quando necessário o concreto e às vezes algumas coisas no visual também, como os textos, os tipos de texto, para que facilite pra ele interpretar melhor. (P3EA)

Antes, eu preparava minha aula pensando na sala como um todo, agora tenho que preparar

minha aula pensando como que essa criança com necessidade especial vai reagir nesse plano, o que eu vou fazer para encaixá-la nisso, então o que eu faço é preparar uma aula, mas tendo sempre comigo uma alternativa para ajudar aquela criança com necessidade especial a resolver aquela situação. (P4EB)

Eu sempre procuro pesquisar, fazer um trabalho diferenciado para com ele para que ele seja realmente incluído. (P1EC)

Especificamente em relação à prática pedagógica, aspectos como a participação e a expressividade do aluno, aulas mais dinâmicas e interativas fazendo uso de diferentes recursos, uso de material pedagógico concreto e trabalho em grupo são aspectos que passaram a fazer parte das práticas das professoras no percurso ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, deve-se cuidar para que o atendimento às necessidades individuais, não colaborem para a segregação do aluno em vista do grupo classe e tornar-se de fato um elemento pedagógico que favorece sua melhor participação e desenvolvimento junto com o grupo classe.

Compreende-se, portanto, que os papéis que as professoras desempenham no processo de construção e desenvolvimento curricular, especialmente as professoras dos Ciclos de Alfabetização como as professoras envolvidas nesse processo investigativo, embora ainda não sejam reconhecidas como gestoras da própria prática pedagógica já direcionada previamente pelo Sistema, também não podem ser consideradas simples reproduzidoras das orientações da rede, pois se constituem como autoras ao abraçarem este desafio na construção de um novo paradigma, rompendo com a estrutura de uma escola homogênea e abrindo-se ao novo, abrindo-se à diversidade do seu alunado na escola atual.

Nesta busca pela resignificação, os desafios se apresentam e as dificuldades são maximizadas na prática, no contexto da prática docente. E assim se expressam as professoras:

Não é fácil, o trabalho não é fácil, é exaustivo. Eu fiquei esse ano em função disso, aí eu criei uma tremedeira mesmo, esse ano eu só não saí de licença por que eu não gosto de deixar minha sala. (P4EA)

A gente sozinha na sala não consegue atingir os outros alunos. Eu tenho 29 alunos mais o aluno especial, então são 30 alunos. É muita coisa, eu não consigo atingir esse aluno se eu não tiver apoio para estar ali do lado dele para ajudá-lo. (P2E B)

Em alguns casos eu acredito que ele aprende, ele acompanha a turma. Mas eu acho que em muitos casos, não. Ele precisaria de um acompanhamento específico para ele. (P1EC)

As professoras citam aspectos que limitam a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas. Segundo as professoras, a história de vida pessoal do docente, o elevado número de alunos em cada classe, os sentimentos e dúvidas que as acometem nesse processo fragilizam esta resignificação, solicitando apoio dos parceiros, gestores e Sistema. As professoras entendem que a classe com menor número de alunos proporcionaria mais espaço e tempo para o acolhimento pessoal e pedagógico, maior interação e aprendizagem. Segundo Pérez Gómez (1998 p.24) os professores deveriam organizar suas aulas de modo a “garantir o tratamento educativo das



diferenças, trabalhando com cada aluno/a desde sua situação real, e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada grupo da classe”, mobilizando saberes e ressignificando sua prática.

Conforme apresentaram as professoras, a proposição da educação inclusiva não é algo impossível, mas também não é uma ação fácil de concretizar. A escola hegemônica contrária à diversidade que se instaurou no âmbito escolar dificulta a aceitação incondicional destes alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola comum que precisa se adequar no seu tempo e espaço pedagógico. Os sistemas de ensino e as escolas devem acolher e legitimar os saberes e as práticas dos professores que buscam alternativas pedagógicas inclusivas aos desafios cotidianos e que dão norte ao processo educacional inclusivo em construção.

O professor ao coordenar o processo de ensino-aprendizagem na sua sala de aula, deve manter um ambiente harmônico e afetivo, onde o processo pedagógico se torne significativo e atenda as singularidades dos alunos. Apesar de trabalhar com grupos os professores devem contemplar o ser individual de cada aluno que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 257): “devem levar em conta as diferenças, as reações, a natureza individual como exigências inerentes que definem a própria natureza de sua tarefa”. A prática pedagógica criativa e diversificada com diferentes referenciais concretos de aprendizagem pode possibilitar soluções de possíveis problemas que podem apresentar no contexto da sala de aula, no entanto, depende muito do potencial criativo do professor, nesta busca de (re)construções na perspectiva de uma prática pedagógica mais inclusiva.

A diversidade está instaurada dentro da escola e da sala de aula convocando os diferentes profissionais da escola a realizarem as adequações necessárias, e, especialmente os professores para que optem por uma educação mais plural vencendo as barreiras que se somam no percurso de sua prática docente. Nesse sentido, as parcerias entre alunos e desses com o professor, se tornam ponto central para a ressignificação necessária na prática docente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste processo pedagógico voltado para as necessidades dos alunos, o aluno se torna coautor do processo de seu próprio desenvolvimento, confirmando o que diz Mantoan (2006, p.52) “o professor que ensina a turma toda partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos em sala de aula”. Nesta proposição de atividades abertas e diversificadas como as apresentadas pelas professoras, visitadas por diferentes níveis de compreensão, saberes, sentimentos e dúvidas, na prática não se busca destacar os alunos que sabem mais ou os que sabem menos, mas ponderar as dificuldades com as intervenções que se fazem necessárias e valorizar as potencialidades e interesses que lhes são singulares. Na perspectiva de uma educação inclusiva, é preciso (re)contextualizar as práticas escolares, buscando por novas formas de organização pedagógica que convergem para o respeito às diferenças individuais e a diversidade presentes no contexto educacional inclusivo.

Considerações finais

A prática docente na sala de aula envolve ações de fácil execução e outras conforme a sua complexidade, permeadas pelas indeterminações, incertezas e singularidades próprias do ato pedagógico que foge ao controle da racionalidade técnica. Este saber/fazer docente exige análise e reflexão por parte do professor em busca de respostas aos desafios que o impulsionam a novas (re)construções, superações e consolidação de seu saber-fazer docente, deixando de serem meros reprodutores de conhecimento produzidos pela universidade e se tornando arquitetos de novas teorias e conhecimentos. (CATANI,2000)

Neste contexto concluímos que as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho possibilitam a demonstração de que os princípios da inclusão educacional estão sendo ressignificados a partir do discurso pedagógico e reconstruídos na/pela prática cotidiana através da mediação e interlocução de saberes-fazeres dos agentes envolvidos no processo e especialmente dos professores e de seus alunos nas classes comuns da escola regular.

O desafio da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular está posto e persiste exigindo uma prática pedagógica docente assertiva na perspectiva inclusiva, capaz de ressignificar e/ou construir os saberes que a constituem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.
- BEYER, Hugo. Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista Educação Especial. Brasília: 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília, MEC, SEESP, 2005
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.
- BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escolar regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p.141-154, jan./mar., 2012.
- CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CATANI, D. et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. et al. Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 15 – 47.
- DORZIAT, A. Educação de Surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?(2004) Disponível in http://www.sj.cefetsc.edu.br/riepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto72.pdf. Acesso em: abr. 2014.
- FRANCO, M. A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed.Unijui, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.



CAPA



SUMÁRIO

751

- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit mental. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, Minas Gerais, 2012. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/. Acesso em: 28 maio 2015.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, R. Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Art-Med, 1998.
- SILVA, L. G. S. Estratégias de ensino utilizadas, também com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, A. R. et al (orgs.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 149-161.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis. Vozes, 2005.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 28 de maio 2015.

Características e consequências da dislexia: uma questão docente?

Silvana Chatagnier Borges Perez
silperez@usp.br
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo: Observa-se hoje em dia um aumento significativo de alunos diagnosticados como disléxicos. Do mesmo modo, nota-se que o termo Dislexia passou a ser utilizado indistintamente no interior das escolas. No entanto, uma primeira leitura indica que são utilizadas formas um tanto vagas e pouco explícitas desse termo. Assim, entende-se como relevante a realização de pesquisas que tenham como objeto de estudo essencialmente a dislexia. Sujeitos diagnosticados como disléxicos apresentam grandes dificuldades na leitura e compreensão de textos, o que acarreta dificuldades em todas as matérias escolares, provocando baixa autoestima em quase todos os portadores deste distúrbio. Essas dificuldades e suas consequências acabam por envolver a família, a escola e, principalmente os professores, que passam a ter um papel ainda mais atuante e significativo no processo de ensino - aprendizagem dos alunos disléxicos. Atualmente, algumas reportagens e bibliografias têm privilegiado o tema dislexia, mas sem a preocupação de orientar ou informar com mais clareza àqueles que possibilitam e realizam formalmente a alfabetização e todo o processo de ensino - aprendizagem desses alunos, ou seja, os professores. Tendo em vista e levando-se em consideração as informações acima, este artigo se propõe a informar e ao mesmo tempo analisar a relevância do papel e dos saberes docentes, ou seja, do papel e dos saberes dos professores, levando-se em conta sua função primária e essencial no processo de ensino - aprendizagem, diante de alunos com dislexia

Palavras-chave: dislexia; ensino; aprendizagem; saberes; professores.

Panorama histórico da Dislexia

“A verdadeira educação consiste em por a descoberto o melhor de uma pessoa”.
(Gandhi)

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem constitucional e apresenta seus sinais mais marcantes quando a criança aprende a ler, pois é caracterizada por uma disfunção na área de leitura e escrita do cérebro. Uma vez diagnosticada disléxica, a criança o será pela vida inteira, ou seja, esse distúrbio acompanhará o sujeito não havendo a necessidade de se repetir os testes diagnósticos (Shaywitz, 2006, p. 132).

Apesar das primeiras pesquisas sobre esta dificuldade de aprendizagem advir do século XIII, somente em 1872, o termo dislexia foi utilizado pela primeira vez por Berlim. Em 1887, Kussmall usou o termo “alexia” significando “cegueira verbal – lesão cerebral”. Em 1896, Morgan diagnosticou um menino de 14 anos, na Inglaterra, como sendo disléxico (DISLEXIA, 2000).



CAPA



SUMÁRIO

753

No entanto, apenas em finais do século XIX, começou-se a estudar a dislexia, através dos oftalmologistas ingleses Hinshelwood e Morgane. Eles estudaram casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem da leitura, mas ainda denominavam este problema como “cegueira verbal”. Explicavam esta dificuldade através de um deterioramento do cérebro de ordem congênita, pois acreditavam na teoria, segundo a qual o cérebro estaria dividido em partes: uma memória visual de tipo geral; uma memória visual de letras e uma memória visual de palavras. O deterioramento, neste caso, estaria na memória visual de palavras.

No período de 1915 – 1940, um neuropsiquiatra americano de nome Samuel Orton, defendia que a dificuldade de ler deveria ser atribuída a uma disfunção cerebral congênita e esta se apresentaria quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica, sendo isso importante para a aprendizagem da leitura, pois para ler o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante, caso isto não ocorra a informação vem toda desordenada, podendo causar as inversões, omissões, espelhamento ou aglutinações de letras. Publicou em seu trabalho que essa aparente disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas era, então, a causa da dislexia. Esse distúrbio explicaria também a escrita em espelho (EVOLUÇÃO, 2001).

Muitos estudos foram feitos a partir da concepção de Orton, como é o caso de Lauretta Bender, que atribuiu os problemas de leitura e escrita a uma maturação lenta, especialmente viso motora. Defendia que a facilidade para a leitura se devia à capacidade de discriminar formas, distinguir padrões figura – fundo e orientar-se no espaço. Por isso achava que a criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas e uma tendência para inverter as figuras e letras (EVOLUÇÃO, 2001).

Lauretta Bender participou da 1ª Conferência da Orton Dyslexia Society (ODS) e atual International Dyslexia Association (IDA), onde foram feitas as primeiras pesquisas com lesionados (dislexia adquirida). Apesar de ser mais conhecida, no meio acadêmico, como a criadora do Teste Bender Gestáltico Viso – Motor, Lauretta colaborou muito com a Orton Dyslexia Society dando opiniões, conselhos e apoio, pois descobriu que ela própria era disléxica.

Em 1960, Helena Boder e Frostig estudaram os problemas perceptivos: visual, auditivo e motor. A partir de 1970, Vellutino começa seus estudos sobre dislexia através da linguística (DISLEXIA, 2000). Mais recentemente, Borel – Maissony explicava o fenômeno da dislexia como:

Uma dificuldade particular para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que apresentava como consequência uma alteração profunda da aprendizagem da leitura entre os 5 e os 8 anos, na ortografia, na compreensão de textos e, portanto, nas aquisições escolares (EVOLUÇÃO, 2001).

Algumas teorias sobre dislexia fazem menção ao problema da afetividade, entre elas estão as de Launay e Cahn, citados por Baroja (1989) e o Doutor David Léo Levisky (psiquiatra), que em sua palestra conferida no IV Simpósio Internacional – cérebro, dislexia, cognição e aprendizagem (DISLEXIA, 2000), afirmou que os problemas afetivos não são a causa da dislexia, mas uma de suas consequências, pois quando o sujeito entra em pânico ou em uma situação de angústia, não consegue aprender nada.

No site do Dr. Drauzio Varella, consultado em 12 de abril de 2015, encontramos o seguinte conceito sobre dislexia:

Dislexia é uma palavra que deriva do grego. “Dis” (dus) significa dificuldade e “lexis”, linguagem. Portanto, dislexia é o nome que se dá à dificuldade que algumas crianças apresentam para aprender a ler, escrever ou para compreender o texto que leem.

Geralmente os disléxicos têm dificuldade em relacionar as letras com os sons que elas representam, invertem sua posição dentro da palavra, têm dificuldade em seguir instruções e em entender enunciados. Essa desordem no aprendizado da leitura e da escrita, às vezes, é confundida com desinteresse e má vontade do aluno ou como sinal de comprometimento da inteligência, uma conclusão equivocada porque essas pessoas costumam ser inteligentes e bastante criativas.

Dislexia requer tratamento multidisciplinar. O diagnóstico precoce pode evitar muitos dissabores e o comprometimento da autoestima e da socialização dessas crianças (<http://drauzio-varella.com.br/crianca-2/dislexia-2/>)

Uma maneira de se definir a dislexia é por exclusão, conforme Hout Estienne (2001, p.20):

Transtorno da aprendizagem da leitura que ocorre apesar de uma inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de uma instrução escolar adequada, de oportunidades socioculturais suficientes; além disso, depende de uma perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, muitas vezes de origem constitucional.

As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em: primárias, que são as menos conhecidas, podendo dar motivo para choques de informações e generalizações científicas como a dislexia ou o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), e as secundárias, que são as mais evidentes como: privações culturais, desnutrição, desvantagens socioeconômicas, entre outras. A dislexia é um destes distúrbios que causam dificuldade de aprendizagem e cujo sintoma não pode ser diagnosticado facilmente (FONSECA, 1995).

Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia):

“Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária”. Atual definição de 2003 (Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall).



CAPA



SUMÁRIO

755

Para o psicólogo, Leonardo Mascaro:

A Dislexia, do ponto de vista clínico, caracteriza-se, antes de tudo, por um comprometimento no processamento da linguagem, falada ou escrita, com evidente impacto sobre a capacidade de aprendizagem do indivíduo. Assim, o disléxico enfrenta, por exemplo, dificuldades na associação do som à palavra ou na construção das mesmas, trocando letras, o que dificulta a aquisição de novas informações. (Revista Psique, 2010).

A dislexia atinge grande porcentagem das crianças em idade escolar. Segundo o autor Hallgren (1950 apud LECOURS, PARENTE, 1997) 10% das crianças dos países ocidentais apresentam esse quadro. Já a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) afirma que 05 a 17% da população brasileira são portadoras de dislexia, número equivalente ao dado mundial (IANHEZ, 2002).

No campo da saúde a American Psychiatric Association (DSM-IV, 2000) define dislexia da seguinte forma:

A dislexia do desenvolvimento é um transtorno específico no aprendizado da leitura, cuja característica principal é o rendimento escolar abaixo do esperado para a idade cronológica, apesar de o potencial intelectual e escolaridade do indivíduo estarem adequados para a idade, enquanto que o distúrbio de aprendizagem é caracterizado por nas áreas de leitura, escrita e matemática substancialmente abaixo do esperado tendo em vista a idade cronológica, medidas de inteligência e educação apropriada para a idade (ZORZI, 2009).

Fazendo referência ao campo da educação, segundo documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (BRASIL, 2001, p.9).

Segundo o DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1994) – a dislexia está classificada sob o código 315.00 - Transtorno da Leitura - na seção sobre transtornos da Aprendizagem (anterior-

mente habilidades escolares), na categoria Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira vez na Infância ou Adolescência.

O conceito atual proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) define a dislexia como uma “dificuldade específica de leitura, não explicada por déficit de inteligência, oportunidade de aprendizado, motivação geral ou acuidade sensorial diminuída seja visual ou auditiva.” Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais - DSM IV - a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade específica do aprendizado da leitura e escrita em crianças com inteligência normal, sem distúrbios sensoriais e motores (<http://www.serene.com.br/site/neuro/noticias/2504-dislexia---campo-fertil-para-compreensao-fatores-multiplos>)

A causa da dislexia está associada a alterações genéticas, neurológicas e neurolinguísticas. Estudos recentes encontraram cromossomas associados à dislexia, assim como, estão sendo elucidadas quais partes do cérebro são diferentes ou afetadas pela dislexia (<http://dislexia.pt/definicao/>).

Segundo o Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands, a dislexia acontece quando a leitura ou escrita das palavras não acontece ou acontece de forma incompleta.

Vílchez (2007, p.162) mostra transtornos de linguagem como específicos e que afetam a comunicação humana e os classifica em três tipos: transtornos da fala, da linguagem oral e distúrbio específico de leitura e escrita. Ao definir dislexia ele a descreve como:

... um tema ambíguo, de utilização exagerada e ampla, que engloba os problemas de leitura e escrita ou problemas de aprendizagem e apresenta como sintomas características frequentes a omissão de letras, sílabas ou palavras; confusões espaciais e auditivas; adulterações; dissociações; inversão espacial de letras; acréscimos, ritmos acelerados ao ler, compreensão leitora deficiente; grafia incorreta e/ou desordenada (VÍLCHEZ, 2007 – p. 164).

Os distúrbios de leitura e escrita atingem grande porcentagem das crianças em idade escolar. Segundo o autor Hallgren (1950, apud LECOURS, PARENTE, 1997) 10% das crianças dos países ocidentais apresentam o quadro. Já a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) afirma que 05 a 17% da população brasileira é portadora de dislexia, número equivalente ao dado mundial (ROIFFE, SILVA, 2001).

Panorama escolar e o saber dos professores

Os sujeitos diagnosticados como disléxicos apresentam grandes dificuldades na leitura e compreensão de textos e o mais preocupante é a baixa autoestima que demonstram, conturbando e envolvendo toda a família num processo de aceitação do diferente e inusitado.



CAPA



SUMÁRIO

157

Apenas a partir do séc. XVI a família passou a preocupar-se com a educação das crianças, produzindo reformas no sistema educativo com o objetivo de criar uma conotação mais moralista ao ensino. Espaços delimitados para a educação passaram a existir, surgindo os colégios que objetivavam sujeitar os desejos à razão, pois a infância era considerada a idade da imperfeição, precisava ser corrigida através da educação com técnicas muitas vezes de humilhação e castigos (Revista Poiésis – Volume I, Número 1, p.p.48-62, janeiro/dezembro, 2003).

Nesse contexto, a escola passa a homogeneizar o ensino para dar conta de educar todos da mesma maneira. O que é possível confirmar com o artigo “Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX” (2011), publicado por Vivian Batista da Silva e Rita de Cassia Gallego, a escola, desde sua concepção, já tende a classificar o aluno como “anormal” ou “em risco”, sempre seguindo seus próprios padrões de normalidade, que ignoram qualquer tipo de atraso, inferioridade ou inadequação de algumas condutas. As autoras salientam que

Isso está ligado ao projeto de homogeneização da escola organizada pelo Estado-nação, seja no âmbito do ritmo de aprendizagem seja no que diz respeito aos comportamentos tidos como mais civilizados, conforme prescrições da Medicina, Higiene e Psicologia. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios assumidos, segundo os propósitos do Estado, é garantir um padrão educacional da nação como um todo, o que significa a imposição de uma língua para todo o território nacional, de determinados conteúdos a serem ensinados, de modos de comportamento aceitáveis (Silva, Gallego, 2011, p.5)”.

Em entrevista realizada ao Dr. Cláudio Guimarães dos Santos, médico neurologista da Universidade Federal de São Paulo, especializado em recuperação neuropsicológica, este coloca que a dislexia pode ser definida tanto como sintoma, síndrome ou doença.

Portanto, fica clara a dificuldade de definição da dislexia também dentro da área médica. Por isso, o Dr. Claudio deixa claro que o diagnóstico deve ser multidisciplinar e o quanto antes for realizado maior sucesso terá o sujeito em sua vida acadêmica “... Como se trata de uma dificuldade específica de leitura que se refletirá na escrita posteriormente, em minha opinião e de alguns pesquisadores, a escolarização dessas crianças não deve ser prejudicada” (<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia-2/>).

E o mesmo neurologista ressalta que, a maior parte das crianças diagnosticadas com dislexia são encaminhadas pelos seus professores para a realização deste diagnóstico: “... Aliás, o papel da escola é muito importante na detecção e tratamento dessas lesões. Não se pode esquecer de que frequentemente é a professora quem levanta a questão da dificuldade e encaminha a criança para diagnóstico específico” (<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia-2/>).

Muitos professores, ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades ou que não apreendem o conteúdo escolar, passam a se questionar: “Por que isto acontece”?

A Dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem constitucional e apresenta seus sinais mais marcantes quando a criança aprende a ler, pois é caracterizada por uma disfunção na área de leitura e escrita do cérebro.

Sendo assim, concluímos que os portadores de dislexia sofrem grandes prejuízos se comparados aos seus

pares de mesma faixa etária, mesma situação cultural, financeira ou econômica. E para entender um pouco melhor a que se refere esse prejuízo consideremos a seguinte definição:

Prejuízo: a desvantagem para um indivíduo que impede ou limita o desempenho de um papel que é normal (OMS: Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento - CID 10 a. - 1993).

Mas o que é normal? O que pode ou deve ser considerado normal? Já que a escola, em todas as suas estâncias tenta normatizar o ensino vamos ao conceito de normal:

Normal: “aquilo que está em conformidade com a norma; aquilo que está em conformidade com o hábito, costume, média aproximada ou matemática, equilíbrio físico ou psíquico” (N. Abagnano, Dicionário de Filosofia; 1970).

Entende-se, de um modo geral, que a alfabetização de uma criança é o processo de ensiná-la a ler e escrever. Este processo de aprendizagem implica em ensiná-la a codificar sons em letras para poder escrever e, decodificar a escrita para poder ler (ZORZI, 1998). Desta forma, a escola está preparando o aluno para receber os conhecimentos que lhe serão transmitidos posteriormente através da leitura e da escrita.

De modo geral, observa-se que muitos professores demonstram certa inabilidade ao conduzirem um processo de alfabetização levando em conta as diferenças. Isto é o que o autor Perrenoud (2001, p.67) chama de indiferença às diferenças. Outros professores são cientes destas diferenças, mas não possuem o conhecimento específico para saber como conduzir a melhor estratégia pedagógica para diferentes situações. Notam-se muitas críticas dos professores em relação ao “dar conta” de uma sala de aula com tanta heterogeneidade.

Segundo Maurice Tardif (2012), a utilização dos saberes do professor se dá não só em função do seu trabalho prático, mas também através das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. “(...) Em suma, o saber está a serviço do trabalho.” (TARDIF, 2012)

O saber dos professores é algo que está intrinsecamente ligado a todas as dimensões do ensino, é ponto relevante para uma educação de qualidade. Mesmo porque, o saber dos professores é um saber social, produzido pelas vivências escolares e valorizado ou não pela sociedade. Esses saberes só ganham destaque quando colocados em prática e quando produzem resultados positivos nos alunos. “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.” (TARDIF, 2012; p. 12).

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o ser humano se desenvolver plenamente nos dias atuais. Um sujeito que não sabe ler acaba ficando totalmente fora do contexto social em que vive. Se conseguirmos que os sujeitos com dificuldades de leitura e escrita sejam entendidos em suas necessidades, poderemos evitar que estes se tornem pessoas à margem da sociedade em que vivem.

Delineando o pensamento desta forma perguntamos: “Onde se adquire a habilidade de leitura e escrita?” Se estamos em acordo, chegaremos à conclusão que estas habilidades são adquiridas cada vez mais na escola, e não fora dela.

Antigamente, ainda tínhamos casos de crianças que se alfabetizavam em casa, junto aos pais ou à família. Atualmente, grande parte das crianças vai para escola na mais tenra idade e se alfabetiza nela:

A universalização da educação infantil no país é a primeira meta do PNE (Plano Nacional de Educação), que tramita no Senado Federal. A proposta é aumentar em 50% o atendimento a crianças com até três anos até 2020 – há estudos que destacam os benefícios da esco-



CAPA



SUMÁRIO

759

la no desenvolvimento de indivíduos nesta faixa de idade. E universalizar o acesso na faixa etária dos quatro e cinco anos, até 2016. (<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/09/27/criancas-vaio-para-a-escola-mais-cedo-e-jovens-passam-mais-tempo-estudando-diz-pnad.htm>).

Se, é na escola que as crianças se alfabetizam, é a escola que deve dar conta, ou, no mínimo, conhecer quais os transtornos, distúrbios ou dificuldades que o ato de alfabetizar pode deixar transparecer ou provocar em seus alunos.

As pessoas são disléxicas e não estão disléxicas, esta é uma condição natural, pessoas nascem disléxicas ou não disléxicas, e assim permanecem por toda a vida, assim como pessoas nascem canhotas ou destros e assim são por toda a vida. Os canhotos sofreram durante muitos anos discriminação e tentativas de “tratamento”: colocar gesso na mão dominante é hoje considerado um crime, mas não era assim há alguns anos atrás. As bancas escolares eram feitas apenas para os destros, depois foram adaptadas para os canhotos também, assim é ser disléxico.

O sistema escolar atual é desenvolvido para a maioria, que é não disléxica. Os disléxicos ficam à margem de um sistema educacional que os exclui e os aprisiona. Detalhando um pouco mais, é o professor quem vai conhecer ou desconhecer esses alunos e suas possibilidades, habilidades ou dificuldades.

Considerações finais

A dificuldade em se definir a dislexia é notória, tanto que A. Van. Hout dedica um capítulo inteiro em seu livro *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*, na tentativa de chegar a uma definição comum, mas afirma que “... o principal debate sobre a dislexia continua sendo sua definição, sua própria existência” (HOUT, 2001).

Tem-se também encontrado, em crianças com dislexia, uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória de curto prazo. Por exemplo, em tarefas onde lhes é pedido que repitam uma sequência arbitrária de letras, palavras, dígitos ou frases, verifica-se que recordam menos itens da sequência do que crianças sem a perturbação. Um exemplo frequentemente apontado pelos professores é a dificuldade das crianças com dislexia quando aprendem sequências como, por exemplo, o alfabeto, a numeração e a tabuada.

Numa breve análise dos dados anteriores, podemos refletir na possibilidade de serem sinais facilmente detectados ou percebidos com maior assertividade dentro do ambiente escolar, pois é nele que a criança irá demonstrar se possui e como possui as habilidades elencadas acima. É na escola que as habilidades de leitura e escrita são estimuladas, confrontadas e avaliadas. E é neste ambiente e com os profissionais que nele atuam que os primeiros sinais da dislexia começam a aparecer. O que não fica claro é, se eles são percebidos ou, como são percebidos pelos professores.

Saber se um aluno possui ou não dislexia pode auxiliar o professor na elaboração de aulas mais adequadas e eficientes para que a aprendizagem ocorra na íntegra e não em partes como acontece na maior parte das vezes com esses alunos.

Acerca da heterogeneidade da sala de aula, também podemos considerar que, alguns recursos utilizados

para que os alunos disléxicos aprendam melhor, não atrapalham e não prejudicam os alunos não disléxicos.

As notas baixas e fraco desempenho escolar são características básicas na vida escolar de crianças disléxicas. O reconhecimento das características precocemente, as consequências, as soluções e as adaptações pertencem à educação. Não existem disléxicos entre os analfabetos. É nas salas de aula que a dislexia se faz presente.

Segundo Shaywitz, a dislexia não se desenvolve no indivíduo, é uma condição crônica. Sendo assim, quanto antes diagnosticado ou percebido, melhores os resultados e progressos das pessoas disléxicas. Portanto, por volta do 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental I os alunos já podem ser auxiliados em seu desenvolvimento pedagógico e acadêmico. Quase sempre, nos casos de distúrbios funcionais, como a dislexia, é solicitada e possui a mesma importância, tanto a observação da família quanto a do professor (SÃO PAULO, 2012).

Todo ser humano aspira por ser reconhecido em sua totalidade, não só por um ou outro aspecto. O valor de seu desempenho habita nessa totalidade, mas no caso dos disléxicos, estes são avaliados justamente no aspecto que mais possuem dificuldade, prejudicando seu valor perante a sociedade e perante eles mesmos.

A escola permanece engessada sobre bases não mais utilizadas e validadas pela medicina e a ciência. Estabelece regras e normas para “facilitar” seu trabalho, mas esquece de que na sociedade de hoje os alunos não são os mesmos de antigamente. A medicina evoluiu, novas descobertas aconteceram e entre elas, diversos distúrbios, dentre os quais se encontra a dislexia.

O campo das dificuldades escolares é bastante vasto e extenso e, quando objetivamos abordar tais dificuldades nos deparamos com vários tipos de dificuldades “... aquelas que são específicas do aluno, aquelas que ele pode ter ao perceber que está com dificuldades e também as que a escola cria, e até mesmo organiza enquanto sistema (CHABANNE, 2006 – p.14-15)”.

Por ser um distúrbio de aprendizagem ainda pouco divulgado, principalmente nas escolas e para os profissionais que nela atuam o aluno disléxico, de modo geral, passa pela escola como um aluno desleixado, desinteressado ou apático, diminuindo assim suas perspectivas para o mercado de trabalho.

Também por ser um problema visualmente não detectável, a dislexia pode passar despercebida, prejudicando muito o desenvolvimento do aluno, principalmente no que diz respeito à sua autoestima, pois ele é caracterizado, injustamente, como preguiçoso ou desatento. Sendo assim, se faz prioritário que os professores estejam informados sobre este distúrbio, pois frequentemente estarão em contato com alunos disléxicos.

Quando nos referimos à educação, trabalhar focando o desenvolvimento potencial seria a grande ideologia e o grande desafio para a instituição Escola e, em suma, para os professores em geral e todo o corpo docente. Considerar o processo, e não apenas o resultado sem desconsiderar o indivíduo com todas as suas potencialidades e fragilidades.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, J. L. F. A história da psicanálise de crianças no Brasil. São Paulo: Escuta.Psic.: Teor. e Pesq.v.22 n.2 Brasília maio/ago.2006

ALVAREZ A, Zaidan E.; Processamento auditivo central: novas abordagens em habilitação. In Dislexia, cérebro, cognição e aprendizagem. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000

AZEVEDO, Maria A., MARQUES Maria L. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez.



CAPA



SUMÁRIO

761

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

CARVALHO, Maria Imaculada Merlin de. Avaliação neurológica em escolares com dislexia do desenvolvimento / Maria Imaculada Merlin de Carvalho. Campinas, SP: 2009

CHARTIER, Roger. "O mundo como representação". Estudos Avançados, jan-abril/1991, 11(5), p. 173-191.

CHOQUE LINGUÍSTICO — A Dislexia nas Várias Culturas. Dyslexia International – Tools and Technologies (D-I-T-T). Bruxelas, 2002

CORDE - COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. Declaração de Salamanca e Linha de ação: sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CRITCHLEY, m., CRITCHLEY, E.,A. Dyslexia defined. London: Willian Heinemann, 1968, apud: CYPEL, Saul. O Aprendizado Escolar: Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos. Jornal de Pediatria, 1988, v. 64 (1/2).

CYPEL, Saul. O Aprendizado Escolar: Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos. Jornal de Pediatria, 1988, v. 64 (1/2).

ESTIENNE, Françiose, HOUT, Anne van. Dislexias: descrição, avaliação, explicação, tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Vitor da. Educação especial: programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

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

GALLEGO, Rita de Cassia. Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de São Paulo.

_____, Rita de Cassia, SILVA, Vivian Batista. Construções da ideia de criança "normal" nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX

HALLGRE, B. Constitutional dyslexia (so-called congenital word blindness): clinical

And heredobiologic investigation. Acta Psychiatrica Scandinavica, (65): 195-221, 1950. apud LECOURS, André R., PARENTE, Maria Alice de M. Dislexia: Implicações do Sistema de Escrita do Português. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LECOURS, André R., PARENTE, Maria Alice de M. Dislexia: Implicações do Sistema de Escrita do Português. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005

MOYSÉS, Maria A., COLLARES, Cecília Azevedo L. Sobre alguns Preconceitos no Cotidiano escolar.

762



Campinas, sem data (brochura).

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds). A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000.

OLIVEIRA, Ana Bernadete de, PEREZ, Silvana C. Borges, SERRANO, Sueli Moura. Estudo exploratório da dislexia sob a ótica da pedagogia. Cotia, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Faculdade Associada de Cotia – FAAC.

OMS: Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento - CID 10 a. – 1993 ORGANIZADORES EDU-FBA. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares Salvador, 2012

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza, PRADO, Elisabeth Camargo. Alfabetização: Responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, Maria A., MARQUES, Maria L. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez.

POIÉSIS, Revista – Volume I, Número 1, p.p.48-62, janeiro/dezembro, 2003

PSIQUE, Revista -15/01/2010

ROIFFE, Ana G., SILVA, Leonardo W. Atraso escolar pode esconder a dislexia. Folha de São Paulo 8/07/2001, seção Saúde, p.C7.

SANTOS & NAVAS, Maria Thereza Mazorra; Ana Luiza Gomes Pinto. Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática. São Paulo: Manole, 2002.

SHAYWITZ, Sally E. Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level. United States of America: April 17, 2003

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sites visitados

<http://www.serene.com.br/site/neuro/noticias/2504-dislexia---campo-fertil-para-compreensao-fatores-multiplos> em 12/04/15

VARELLA, Drauzio. Dislexia. 12 de abril de 2015. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia-2/>, Acesso em 20 de abril de 2015

www.dislexia.org.br/ 15/05/13 Acesso em 15 de abril de 2015

<http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo022.html> Acesso em 23 de março de 2015

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200013&lng=pt&nrm=iso&lng=pt Acesso em 13 de abril de 2015



CAPA



SUMÁRIO

763

Formação contínua na escola: círculo de contribuições

Keila Santos Pinto
keila_sp22@yahoo.com.br
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Rio Claro

Resumo: O presente trabalho faz parte da investigação inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento, e tem por objetivo apresentar as interlocuções existentes na escola, a partir da perspectiva sócio-histórica, as quais possibilitem um olhar diferenciado para o processo de formação contínua. Como professora coordenadora, há quatro anos, de uma escola de Educação Infantil, em um município localizado no interior do Estado de São Paulo, pretendo junto às educadoras compreender como se constituem o espaço de formação na escola a qual atuamos. A interlocução será mediada pelo diálogo e pela escrita de cartas e diários pela professora coordenadora e professoras, os quais irão compor narrativas de formação, que permitirão a aproximação das vivências, necessidades, desejos e sentimentos de tais educadoras, e conseqüentemente a reflexão sobre as potencialidades e as limitações das práticas formadoras existentes na escola. Nossa pretensão é centrar a formação em um círculo de contribuições, ao constituir um espaço de coletividade, almejando a co-responsabilidade para com a Educação, a partir do olhar para o outro, sendo o diálogo inserido no dinamismo de alteridade. Como educadora, professora coordenadora, formadora, pesquisadora apresento-me defensora de reais práticas democráticas que favoreçam na escola as interações dialógicas e a postura de escutar, a partir das múltiplas percepções das educadoras sobre complexidade do cotidiano educacional. É a partir desses movimentos, pautados na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, que se pretende compreender como se dá o processo de formação da professora coordenadora e das professoras. Dessa forma, as escritas investigadas nos trazem indícios sobre o trabalho pedagógico na escola e permite a organização dos espaços de formação, considerando os significados atribuídos pelas educadoras a estes momentos.

Palavras-chave: interlocução; formação contínua; professor coordenador.

Formação de professores na escola

Há algumas décadas vêm se destacando as discussões sobre a formação continuada dos professores, formação a qual prefiro apontar como um processo contínuo e inacabado, e por isso, formação contínua. Foram (e são) muitos os programas propostos para que os professores permaneçam atualizados de acordo com as correntes vigentes, e também às escolas foi dada a responsabilidade de compor espaços para a formação. Mas será que os espaços instituídos como espaços de formação na escola tem se consolidado como tal?

Desde as minhas participações em espaços de formação na escola, durante os estágios na graduação do curso de Pedagogia, e após nos anos iniciais de trabalho como professora inquietava-me profundamente a “utilização” desses espaços, pois muitos recados eram dados, havia conversas informais que pouco contribuía para a formação e raramente eram propostas ações que permitissem um trabalho coletivo, os professores eram vistos como espectadores, alguém que precisa ouvir, aprender e fazer.

A formação em muitas escolas reproduzia o que o estava posto na pauta mundial, as pressões sobre o mundo do trabalho, e conseqüentemente a prioridade por produzir; e a constatação dos baixos índices dos desempenhos escolares, ocasionando medidas que inflaram as políticas públicas através de reformas, principalmente no âmbito da formação de professores.

Para Arroyo (1999) quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais, uma lógica mecânica que tem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. E essa mesma lógica permanece presente nas escolas, e dialoga com os pressupostos de Nóvoa (1999) quando afirma que a formação continuada apresenta-se de modo escolarizada, consolidando um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo a reflexão experiencial e a partilha dos saberes.

Assim, novamente me ponho a pensar como se constituem os espaços de formação na escola? Se a minha experiência profissional e a de tantos outros professores afirmam o que vem apresentando os estudos de alguns pesquisadores. Verificamos que as iniciativas para a formação de professores ainda oferecem conhecimentos técnicos e atividades prontas, os quais não contribuem para a formação emancipatória dos professores, são modos de formação centrados na individualidade, nas necessidades exclusivas dos alunos irreal e ideal, e não nas práticas escolares concretas. Segundo Gatti (2008)

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Considerando essas contradições a qual edifica a formação de professores, emerge-se a necessidade de mudanças e o oferecimento de uma formação mais significativa, tendo como propósito a valorização dos saberes dos professores e a construção de um trabalho coletivo, de forma que os professores encontrem estratégias para enfrentar os dilemas e conflitos no cotidiano escolar.

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais; é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p.230).

Dessa forma, vemos a formação como oportunidade de reflexão e diálogo, que incorporem as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de educar, pois, “são os saberes produzidos na escola, junto com outros



CAPA



SUMÁRIO

705

colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 211).

“Estar” professora coordenadora: a experiência de dialogar com o outro¹

Iniciei o meu trabalho de coordenação na escola considerando a história da escola, assim as educadoras tinham muitas coisas para me contar, e eu tinha muito o que escutar, pautada na crença que temos que considerar a história do outro e a cultura de cada escola, e na busca por compreender o processo formativo das educadoras e suas concepções passei meus primeiros momentos na escola conhecendo o outro e falando um pouco de mim, o que permitiu a aproximações, aprendizagens e ações.

Os passos iniciais na escola seguiram o caminho da mediação e da interlocução, ao perceber este espaço como um lugar composto por diversas vozes. Esse movimento de investigação na escola considerou o panorama da abordagem sócio-histórica, “numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com os eventos de linguagem marcados pela interlocução” (FREITAS, 2003, p. 34).

E coordenar para mim constituiu-se em cooperar, dialogar, olhar, ouvir, atravessar... e considerar as experiências já vivenciadas pelos educadores, esse movimento destacou-se pela valorização do trabalho do outro e a realização de um trabalho mais coeso e de confiança.

E todas essas ações de coordenar tomariam forma (ou não), principalmente nos momentos de formação na escola, pois como me angustiavam os momentos de formação vivenciados por mim, eu queria experimentar novas possibilidades, fazer diferente e resistir a muito do que estava posto na educação.

A intenção era de construir um espaço de formação que permitisse o diálogo, as trocas de experiências, a circulação dos saberes. Um espaço que segundo Placco e Silva (2000) agrega, soma, e constrói novas e outras possibilidades, permite ao outro ouvir, falar, analisar, refletir, discordar, concordar, tomada de consciência – a dialética. Assim,

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam (GARRIDO, 2009, p. 09).

A prática de formação na escola seria contínua, pois se constituiu um processo que considera as experiências, as vivências e os saberes dos educadores e propõe a reflexão sobre a atuação no cotidiano educacional, através

¹ -Esse subtítulo corresponde ao título de uma palestra ministrada por mim, ao integrar a mesa redonda “Práticas do Coordenador Pedagógico no contexto escolar” realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Câmpus de Rio Claro no dia 22 de outubro de 2013. Momento muito marcante para mim, junto à professora Dr^a Laura Noemi Chaluh, docente da UNESP-Rio Claro e a Maria Natalina Oliveira Farias (Nati), coordenadora pedagógica em Hortolândia.

de parcerias e a responsabilidade mútua. Essa prática de formação só pode acontecer em espaços de trabalho coletivo, que possibilita o olhar para si e para o outro. Para Sá-Chaves (2000) é um espaço mediado por práticas relacionais, que mobilizam conhecimentos teóricos e práticos, viabilizando o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo e desenvolvimento pessoal.

Estar professora coordenadora é buscar a colaboração com os demais educadores da Escola para a efetivação de um trabalho coletivo e cooperativo, tendo a pretensão de movimentar as ações em prol da concepção, dos objetivos e metas elencados no Projeto Político Pedagógico da escola, a partir do compromisso ético e político capaz de enriquecer o cotidiano escolar com transformações críticas. Se os discursos sobre a democracia estão tão presentes na sociedade, como consolidamos a escola um espaço educacional democrático? Não é nada fácil consolidar esse espaço e mobilizar os educadores para que sintam pertencentes e responsáveis por esse espaço.

Na escola a formação contínua se diferencia em alguns pontos das outras formações, pois pode permitir a proximidade e a interlocução entre seus atores. O trabalho do coordenador, como formador deve ser exercido na vivência e na dimensão do encontro, do diálogo inserido no dinamismo de alteridade, e na prática cotidiana que as ações vão sendo construídas, conforme aponta Furlanetto (2000).

Se tal formação não perpassa esse movimento, a formação fica engessada aos moldes da escolarização e do ensino compensatório, até mesmo porque a formação em serviço, muitas vezes não tem a certificação de outros cursos, e é obrigatória, por estar atrelada ao cumprimento de jornada de trabalho do professor. É indispensável afirmar a necessidade de construção de prioridades neste espaço de formação que incite os educadores a participar ativamente.

De acordo com Fusari (2009) para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ser assegurado algumas condições, é preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, devem expor suas experiências, ideias e expectativas, que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Há de pensar em novas propostas de formação que considerem outras dimensões inerentes a profissionalidade docente, o professor como educador, não mero executor, mas produtor de saberes e conhecimentos, que se constitui na escola a partir das interações dialógicas e da construção dos vínculos, e assim o professor como pessoa, com sua história de vida e suas emoções. Reitero os dizeres de Nóvoa (1999) ao afirmar a necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a construção de lógicas de formação que valorizem a experiência e produzem a vida do professor.

Como professora coordenadora, eu também busco formação e tenho a necessidade de compartilhar minhas experiências tanto na escola, como em outros espaços com pessoas que vivenciam algo próximo as minhas vivências, e nesse momento eu destaco a minha participação no curso de extensão: “Escola: espaço de formação de professores”², oferecido pela professora Laura³, nesses encontros foram possíveis as discussões e reflexões do papel da escola e da atuação de seus educadores.

2 - Curso o qual comecei a participar no ano de 2013, e está em continuidade, e é oferecido às professoras coordenadoras (professor eleito pela Equipe Docente e Gestora que, afastado de seu cargo e exerce a função de professor-coordenador na escola, desenvolvendo as seguintes ações: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional) e vice-diretoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e às coordenadoras pedagógicas (vinculadas ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, o qual oferece apoio técnico-pedagógico às equipes escolares e subsidia o trabalho do Professor-Coordenador). Os encontros são mensais e realizados nas dependências da UNESP.

3 - Profa. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências, UNESP (Câmpus Rio Claro).



Todo esse movimento no curso a partir de relatos das experiências e discussões teóricas foi permitindo um fazer centrado no diálogo, constituindo-se um espaço de coletividade (CHALUH, 2010) que refletia ações na escola com a realização de “tarefas” ou desafios, a partir das nossas dificuldades. E assim, através de algumas ações na escola comecei a perceber que estava se formando um “círculo de contribuições” permitindo mudanças e melhorias no ambiente educacional, com diferentes contribuições dos educadores, pois cada um passou a olhar e escutar o outro, propondo ações significativas e de coletividade.

Em um dos encontros⁴ no curso, após algumas discussões sobre a sensibilização do olhar e a aproximação do outro foi-me proposto pela Laura que eu escrevesse aos educadores da minha escola, isso porque eu estava-me “lamentando” da necessidade que via dos educadores da escola escreverem mais; irem além das escritas dos planos de aula e dos relatos nos diários de bordo, eu estava interessada em uma escrita que trouxesse emoção e ampliasse o ouvir o outro. A referida professora mostrou que eu “cobrava” uma escrita de professoras e monitoras, porém eu mesma não fazia esse exercício para com eles de me expor, me mostrar e revelar minha sensibilidade pelo cotidiano escolar. Foi assim, que iniciei o desafio proposto no curso e escrevi uma carta⁵ aos educadores. Uma carta que iniciaria um movimento de escrita na escola, sem imposição. Um convite que desencadeou outros movimentos na escola: pequenas travessias coletivas.

Nessa primeira carta escrita aos educadores, eu tive a intenção de dar uma devolutiva do trabalho realizado por nós na escola no primeiro semestre, fui a cada uma das salas e falei que havia um presente, entreguei a cada um deles e disse que deveriam ficar a vontade para responder ou não a carta. Nesse dia recebi muitos sorrisos e ouvi muitos comentários sobre a carta, o que me alegrou imensamente.

Minha carta primeiramente agradecia o trabalho realizado no primeiro semestre, pontuando as expectativas do início do ano e as conquistas alcançadas em relação ao planejamento das atividades e desenvolvimento das crianças; a importância do trabalho cooperativo e da função de cada uma de nós; abordava as reivindicações do grupo e a necessidade de olhar e ouvir o outro.

Essas escritas começaram a ampliar a relação dialógica presente no processo de formação contínua, a qual possibilitou o desvelar-se ao outro e a aproximação das histórias de vida das educadoras constituídas de saberes e experiências. Experiência como aquilo que nos passa (LARROSA, 2002). Foi possível perceber o quanto essas vidas estão diariamente sendo desafiadas pela diversidade e incertezas, e através dessa interlocução foram apontadas as necessidades de mudanças e participação.

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

4 - O encontro do dia nove de abril de 2013.

5 - Escrevi a primeira carta às educadoras (professoras e monitoras) no dia 26 de junho de 2013. Esse desafio desencadeou em projeto de pesquisa de mestrado (em andamento desde 2014) sob orientação da Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, na linha de pesquisa Linguagem-Experiência-Memória-Formação, do programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Câmpus de Rio Claro.

E ao me desvelar ao outro, narrando o meu olhar e contando-lhe meus sentimentos possibilitou ao outro também se desvelar diante de mim. As primeiras cartas começaram a chegar à mesa e nas mãos da professora coordenadora, e foi impossível conter a emoção. Durante a leitura das cartas, um filme passou na minha mente e fez emergir cenas do cotidiano escolar, permitindo a reflexão sobre o meu trabalho, como professora coordenadora e o trabalho desenvolvido pelos educadores junto às crianças e familiares.

Em suas cartas elas escreveram sobre seus relacionamentos no trabalho com outras educadoras, explicitaram satisfações, dificuldades e falhas pessoais, fazendo uma “auto-avaliação”, elogiaram a participação das famílias na escola e o trabalho das cozinheiras e das auxiliares de serviços gerais e agradeceram a equipe gestora, inclusive muitas delas demonstraram ter reconhecimento do meu trabalho na coordenação, ao apontar que eu as conquistei e que possuem confiança em mim. Algumas delas disseram ter crescido profissionalmente e pessoalmente pelo auxílio lhes dado, principalmente nos momentos de formação.

Muitas escreveram mais de duas páginas, contando um pouquinho das suas trajetórias e dos seus sonhos, três delas disseram que foi através do meu incentivo e apoio que não desistiram de continuar a trabalhar na escola. E após a leitura das cartas fiz o registro no meu diário, e aqui destaco o seguinte trecho:

(...) Eu sempre me preocupei com o tipo de relação que estabeleceria com as educadoras, e sempre priorizei o diálogo e a afetividade, dessa forma o trabalho com as cartas e as escritas que estão sendo realizadas por mim e pelas educadoras ampliarão as possibilidades de aproximação desses princípios. Espero alcançar uma relação mais íntima com as educadoras, e aumentar a confiança entre nós, para que nossos laços sejam afirmados, com a intenção de melhoria do nosso trabalho (Diário da professora coordenadora, 01-07-2013).

As escritas permitiram não só um diálogo sobre o trabalho pedagógico da escola, mas também o diálogo sobre nossas vidas e uma devolutiva do trabalho de acompanhamento pedagógico que estava sendo desenvolvimento na escola e assim fui descobrindo muito sobre mim.

(...) aprender a dizer o que realmente sentimos e pensamos, por as cartas na mesa, buscar relações mais transparentes proporcionam grande amadurecimento. Contatar seus sentimentos menos valorizados, seus lados mais sombrios e aprender a vê-los desvelados pelo outro não é tarefa fácil, mas um exercício que, feita de maneira cuidadosa, permite crescimento, fortalecimento de vínculos (FURLANETTO, 2000, p. 97).

Na segunda carta⁶ que redigi à elas eu agradeci e falei sobre o prazer, a felicidade e a emoção que tive na leitura das cartas, coloquei meus pontos de vista sobre essas trocas de cartas e ampliação da nossa relação dialógica. Não desmereci nada do que elas me disseram, me apresentando como uma ouvinte sensível e desejando dias harmoniosos de trabalho. Essa segunda carta revelou gratidão:

6 - Escrita no dia 20 de agosto de 2013.

(...) Agradeço por vocês me darem mais um voto de confiança, ao relatar nas cartas suas alegrias, angústias e emoções, por desabafarem coisas positivas e negativas, por exporem sentimentos pessoais sem ter o receio do julgamento o qual eu poderia fazer.

Fiquei feliz, pois com simples palavras vocês disseram muito à mim, vocês auxiliaram o meu trabalho, e me deram pistas e orientações que me ajudaram na melhoria do meu trabalho. Tenham certeza que lendo essas cartas eu aprendi muito com vocês.

As escritas das cartas continuaram e são realizadas conforme a vontade e necessidade dos educadores, as cartas potencializaram outros momentos de escritas, tal como o diário da HTPC⁷, que foi proposto pela professora coordenadora, e as professoras aceitaram, assim a cada encontro de HTPC uma professora leva o diário para casa e faz o seu registro sobre as impressões daquele encontro. Essa escrita é bem interessante e declara se verdadeira e reflexiva, pois são apontados os sentimentos positivos e negativos em relação ao encontro.

As escritas tem se manifestado como encontro consigo mesmo e com o outro, ação essa que movimenta o “círculo de contribuições”, pois através desse envolvimento os educadores pensam sobre si e as relações que estabelece com o outro.

Através desse movimento de escritas as palavras presas no papel escapam e provocam sentimentos, criam possibilidades e partilham as experiências, segundo Camargo (2010) recorrer a palavras remete a um processo de aprendizagem que transcende o processo de ensinagem, assim, recorrer a palavra produz um circuito pensante de mim mesma em condições ou situações em que a aprendizagem requer o outro, outro texto, outro modo de ver o outro.

De acordo com Prado e Cunha (2006) a prática da escrita organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e permite a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática e resgata-nos como sujeitos-escritores. Assim, a escrita como experiência é formação, e a cada registro observamos o quanto alguns educadores iniciaram-se tímidos, com poucas palavras e atualmente escrevem mais de si.

O exercício de registrar por escrito as nossas impressões, ideias, sentimentos e ações possibilita nossa constituição como sujeitos atuantes e produtores de conhecimento, a partir da sistematização do nosso saber.

Bom é registrar para expressar, para tomar nas mãos o que se revela de cada um e fazê-lo de todos, para materializar o revelado. Bom é registrar e trazer à tona fragmentos de momentos onde cada um se afirma ao afirmar suas verdades, onde cada um ouve as verdades do outro, melindra-se com elas, se incomoda, se inquieta, traz para o outro sua inquietação, fala, publica suas convicções, se revê ao rever o outro (PIERINI; SADALLA, 2008, p. 81).

As cartas e o diário estão possibilitando múltiplas construções: de vínculos, cumplicidade, afetividade, autonomia e reflexões, principalmente à professora coordenadora, que constantemente indaga-se sobre suas ações e as necessidades dos educadores.

7 - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizado uma vez por semana com duas horas-aulas.

Essa experiência de ou na formação produz significados, e o olhar solitário e individual de cada educador transformou-se em múltiplos olhares, os educadores sentem-se valorizados e demonstram entusiasmo ao serem ouvidos. Foi possível uma construção coletiva, pois através do olhar e da escuta buscou-se compreender o outro e propor ações cooperativas e de melhoria.

Valorizar as experiências, vivências e saberes dos educadores não impossibilitou a atuação da professora coordenadora, mas sim permitiu a construção de vínculos, afeto confiança e respeito, e as intervenções que orientam a pequena travessia coletiva. É perceber o sujeito em sua singularidade, mas imerso na coletividade, não é responsabilizar o educador pelo sucesso ou fracasso da educação, é estar junto para construir infinitas possibilidades de ação que correspondam ao compromisso político, ético e social do educador.

Assim, propomos a realização de uma formação que considere a dimensão coletiva do trabalho do educador, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente defendida por Nóvoa (1999). A construção de propostas de intervenção no contexto educacional que beneficiem a todos, a escola como projeto de trabalho, como projeto de vida, como projeto social.

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 colectiva das melhores formas de agir (NÓVOA, 2007, p.72).

Como Cavaco (1995) defendo a importância da existência de espaços de reflexão partilhada, que permitam o permanente questionamento das dificuldades e problemas da função docente, como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A formação contínua na escola precisa dar lugar aos saberes e conhecimentos dos educadores a partir das suas experiências e permitir que a formação possa ser um lugar de autoria, acontecimento e produção de significados (GERALDI, 2004) e de encontro consigo e com o outro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 68, p. 143-162, dez, 1999.

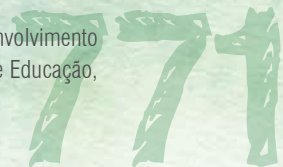
CAMARGO, Maria Rosa R. M. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In CHALUH, Laura N. (org.). *Escola – Universidade: olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.

CAVACO, Maria H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In NÓVOA, A (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CHALUH, Laura N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. *Pro-posições*, v. 1 n.2, maio-ago, 2010.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº68, Dezembro, 1999.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme do Val T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Faculdade de Educação,



n.28, p.101-111, jan-jun, 2010.

FREITAS, Maria T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In FREITAS;SOUZA; KRAMER. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FURLANETTO, Ecleide. O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada do Professor: Dimensões Interdisciplinares e Simbólicas. In QUELUZ, Ana Gracinda (Org.) Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 85-101.

FUSARI, José C. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 37, jan-abr, 2008.

GERALDI, João W. A aula como acontecimento. Universidade de Aveiro. Aveiro: Portugal, maio de 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. ANPED. Campinas: Autores Associados, 2002, n.19.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, nº 1, p.11-20, jan-jun, 1999.

_____. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

_____. O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações, setembro, 2007.

PIERINI, Adriana Stella; SADALLA, Ana Maria. F. A. Laços se formam a partir de nós – coletivos que reconfiguram o trabalho de orientação pedagógica na escola pública. In PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação, SP: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

PRADO; Guilherme do Val T.; CUNHA, Renata C. O. B. Aprender com a experiência: a produção de quais saberes? Educação: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.1(58), p.107-122. Jan-Abr.2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Perspectivas de um coletivo de formação continuada de professoras

Danielle Piza
daniellepiza32@gmail.com
PCRJ

Flávia Casseres
flavia.casseres@ig.com.br
Colégio Pedro II

Lidia SoaresSatil
lsatil@ig.com.br
PCRJ

Liliane Corrêa Mesquita Neves
lilianenevesmoura@gmail.com
Cap-Uerj

Luciana de Britto
lullis.girl@ig.com.br
PCRJ

Resumo: Falar da escola como experiência política é falar de sua essência, de uma de suas nuances primordiais, porque não há escola sem troca, sem comunicação, sem exposição de opiniões, sem conflitos. Não há a possibilidade dos atores da escola se envolverem em projetos e questões pessoais se negarem uns aos outros, como se fosse possível manter as bordas da individualidade intactas. A Escola é um lugar político por natureza. E nesse lugar de encontros e desencontros, construções e desconstruções múltiplas, muitas vezes os sujeitos se isolam – ou são isolados – e por isso relações fundamentais se perdem ou são deturpadas. Quando falamos que a escola é um espaço de conflitos, isso significa dizer que as relações envolvem tensões, negociações, propostas, retomadas, colocação e mudança de opiniões. Mas muitas vezes essas livres demandas, se tornam empecilhos para a realização de um espaço escolar de troca, de afeto, de atitudes significativas para uma aprendizagem efetiva dos sujeitos que lá estão. As políticas neoliberais vigentes têm sido percebidas nas ações de cerceamento dos espaços de discussão político pedagógicas da/na escola. As tensões têm sido abafadas ou transformadas em objetos de ataques pessoais dificultando o diálogo e a troca com os outros, que deveriam ajudar na constituição do nosso ser. Essa impossibilidade de trans-formação tem sido parte desse projeto político. Porém, nas bordas, nas margens, nos entre-lugares, há coletivos que buscam encontros de resistências a este modelo. Que convidam o outro para constituí-lo e alterá-lo. E sobre um desses coletivos que debruçamos nossos olhares. Para as questões político e pedagógicas que dele emergem e que nos ajuda a pensar “uma outra escola”.

Palavras- chave: formação de professores; coletivos; ação político-pedagógica

Somos um coletivo de cinco professoras. Nos muitos desencontros ocorridos dentro da escola municipal no Rio de Janeiro, onde trabalhávamos, nos encontramos. Acaso, destino, não! Acreditamos em vontade, em querer



CAPA



SUMÁRIO

773

encontrar o outro. Em uma necessidade que permeou o nosso ser e que nos fez nos buscar. Onde? Nos corredores, nas portas uma das outras, nos trajetos de ida e vinda. Enfim... onde nos era possível, o encontro acontecia.

Sentíamos a necessidade de buscar o fortalecimento que pudesse transformar nossa prática. Mas como? Vivíamos a solidão infindável que o magistério pode provocar. Não uma solidão de falta de companhia. As crianças são nossos outros. Mas queríamos mais! Dialogar sobre os fazeres, dificuldades, sonhos, desejos, angústias, medos. No âmbito escolar, não havia – e ainda não há – tempo para o desprender-se da realidade. Não para somente contemplar mas também para reavaliar, reexaminar, rever ou reelaborar. O tempo da escola e o tempo na escola não combinavam com o tempo de nossas necessidades. Mas se na escola não há tempo para esse distanciamento avaliativo do nosso fazer, como buscar mais tempo?

Foi então que empenhamos esforços para quebrar a solidão. Transbordar... não romper as bordas, mas criar uma intercessão de ideias. As conversas de corredores, antes furtivas e com ar de clandestinidade, não mais davam conta de preencher nossa vontade de falar e ouvir umas as outras. Assim, combinamos esquematizar nossos encontros e passamos a nos reunir dentro da escola, fora de nosso horário de trabalho, para trocar ideias e estudar. Buscar na teoria embasamento para nossos questionamentos do cotidiano e assim voltar à prática, amainando nossas angústias e produzindo novas perguntas.

A Prefeitura do Rio de Janeiro disponibiliza em seu sistema organizacional espaços de encontros chamados de Centro de Estudos. Porém, nos últimos oito anos temos visto uma fragmentação dos segmentos escolares. Os Encontros são cada vez mais burocratizados, diminuindo a possibilidade da Conversa sobre as questões pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem. Gerando assim desencontros. Desencontro de sentidos, de vontades, de vozes, de tempos. Um cronotopo forjado e artificial. A escuta é parte, muitas vezes negligenciada, neste espaço.

Amplia nossa angústia perceber que o tempo que a gestão escolar pretende é outro, organizado politicamente para fins diversos, organizando o tempo segundo determinações superiores que não vivem o chão da escola.

Nesse contexto, cada professor mantém-se – ou é mantido - isolado dentro do seu perímetro chamado sala de aula. Suas angústias, inquietações, frustrações... acabam por ficar no “muro das lamentações”, haja visto a dificuldade em se encontrar pares que queiram não somente ouvir, mas também refletir acerca dessas questões problematizadoras que limitam o avanço do fazer pedagógico. Assim, as necessidades da escola não são atendidas e acabam sendo abafadas por essa organização.

Em se tratando do espaço escolar, das parcerias que precisam ser firmadas para o enriquecimento do que temos como finalidade na escola, aprendizagem dos alunos, faz-se necessário a busca por coletivos que tenham a mesma necessidade: a da troca.

Decidimos buscar o outro. Percebemos, no entanto, que esse movimento de encontrar o outro dentro da escola não é fácil e encontra resistência muitas vezes. É um processo complexo e contínuo que exige de nós humildade e disponibilidade de dialogar. Por um lado, há na escola profissionais que são tolhidos nessa busca por um Sistema que pretende fragmentar o diálogo, recortando as falas, compartimentando e descentralizando os questionamentos quando, por exemplo, pretendem organizar os Centros de Estudos em segmentos: cada ano de escolaridade tem o seu, em dias e horários diferentes. Por outro lado, muitos educadores não querem refletir sobre as questões que perpassam o dia a dia.

Miotello convida cada um de nós a

Colocar-se na escuta, abrir-se ao outro, ao seu modo de pensar e de viver, isso pode nos alargar a consciência, e desenvolver mais e mais nossa habilidade de crescer com experiências. Não tenhamos medo do novo, do que o outro já da conta de viver; não vivamos com invejas apenas, ou mesmo com raiva das conquistas do outro. Vivamos no aprender, na escuta, no estar voltado positivamente ao outro, na amorosidade... isso é muito mais desafiador. (ATOS/UFF.pág. 13. 2015)

As conversas estabelecidas nos encontros nos amplia as possibilidades nas tomadas de decisões, e nos leva a ser mais, pensando coletivamente ações que viabilizem o diálogo com nossos pares, buscando a construção de uma escola “outra”. Como diz Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra...”(FREIRE. 1987. pag 44).

Os pequenos grupos, que se buscam para troca, para parceria, procuram se encontrar por uma necessidade motivacional de prioridade: o redirecionamento do olhar para as questões político-pedagógicas que irão ajudar a pensar uma outra escola. Uma escola mais democrática, mais disposta a ouvir e não somente a falar, menos silenciadora de mentes, igualitária em possibilidades.

...crescer no encontro com o outro, no encontro com as palavras do outro. Um dos esforços que cada um de nós deveria fazer é no sentido de alargar as nossas experiências. Entrar em contato com o novo, com o inusitado, com o diferente, com o que está em minha rota de vida, pode me fazer crescer mais, crescer de forma diversa. Sentir com os outros o que eles sentem nas suas experiências. Trocar, viver empaticamente... ter coragem de ir ao outro, se colocar na escuta, experimentar suas emoções, suas experiências... (ATOS/UFF, pág. 13;2015)

Ao contrário de rígidos e ineficientes programas de formação de professores implantados de forma esporádica, de curta duração, que reduzem educadores a meros executores de “receitas prontas”, acreditamos em uma formação que realmente seja um processo contínuo. Um processo de busca permanente que reconhece a importância do conhecimento construído na trajetória de cada educador, admite a pluralidade dos saberes docentes, e valoriza coletivos que permitem e se permitem vivenciar/explorar inúmeras possibilidades de crescimento.

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).

Valorizamos os encontros como tempo em que, partindo de nossas realidades e experiências do cotidiano, podemos externalizar nossos sonhos, medos, anseios, nossas experiências, angústias e inquietações; buscar res-



CAPA



SUMÁRIO

postas; compartilhar e mobilizar saberes teóricos e práticos; interagir com nossos pares a fim de refletir e intervir na realidade. Encontros onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.46)

Ressaltamos a importância do coletivo em nosso processo formativo. Buscar o outro numa relação dialógica é um exercício consciente que nos potencializa, enquanto educadores, diante dos múltiplos desafios e exigências do cotidiano. Nos fortalece. Nos conduz a pensar e repensar nosso fazer pedagógico. Nos formamos no coletivo falando e escutando o que o outro tem a dizer. Tecendo reflexões sobre a nossa prática pedagógica. Sugerindo ações e levantando hipóteses

No coletivo, podemos dizer a nossa palavra e buscar inúmeras possibilidades de ser. Mas não é uma busca que reforça/produz o individualismo, o egoísmo e as relações de poder. Esta busca, “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”(FREIRE, 1987, pag. 43).

Para Paulo Freire o princípio era A PALAVRA. A nossa palavra. Não há que se desconsiderar a palavra do outro que caminha conosco na elaboração do mundo que transitamos ou ajudamos a construir. Ele nos diz que ao nos fazermos testemunhas da história e fazermos história precisamos aprender a dizer, a anunciar e a espalhar a NOSSA própria PALAVRA.

Ao assumirmos responsabilmente nossa missão de homem, temos de aprender a dizer a nossa palavra, pois, com ela, o homem “assume conscientemente sua essencial condição humana, instaurando o mundo em que se humaniza, humanizando-o.” (FREIRE, 1987, p.13).

Em nossos encontros, discutimos o conceito de escola democrática. Aberta a ouvir. Que valoriza a palavra do outro. Refletimos nosso fazer pedagógico tal como o fazemos e refazemos. Sobre a nossa realidade, concordamos com Freire, quando afirma que deve existir “coerência entre o discurso que se fala” e o que é estabelecido na prática, “que deveria estar confirmando este discurso”(FREIRE, 1982, p.1). Notamos que escolas querem contribuir para a formação de alunos críticos e atuantes na Sociedade, capazes de expor suas opiniões e gerirem os processos de suas vidas, mas quando ainda são alunos e alunas, têm seu direito de expor suas vozes negado diariamente, pelas inúmeras regras seguidas a risca e muitas vezes não estranhadas ou questionadas. Outrossim: Nas salas de aula, o excesso de alunos, induz, compulsoriamente, a uma configuração espacial que inibe a mobilização e a participação de todos os estudantes e favorece a fala de apenas um dos envolvidos no processo de aprendizagem – o professor . Há entre os alunos, os que resistem a este modelo. Estes são estigmatizados. Taxados de “indisciplinados”, “desordeiros”. De acordo com Shor, “os alunos não são silenciosos por natureza. Ele tem muito para dizer...”(FREIRE, 1986, p. 74). Mas no cotidiano, ora são silenciados, ora são conduzidos ao fracasso escolar.

Acreditamos em mudanças. Cremos que, “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”(FREIRE, 1986, p. 65). Evidenciamos que, no cotidiano escolar, assim como os alunos, muitos professores se calam, sob o pretexto de não gerar conflitos com colegas ou equipe gestora. Se calam muitas vezes por receio da incompreensão de suas opiniões ou porque já vivenciaram situações desagradáveis onde suas colocações foram mal interpretadas ou mesmo deturpadas pelo olhar do outro. Por um motivo ou outro, não pronunciam a sua palavra.

Mas por que alunos/educadores/professores precisam anunciar a sua palavra? Quando? Em quais espaços podem/devem fazer? Com quem? Para quem? Para que? E principalmente: Como um grupo de professoras aprende a

dizer a sua palavra? Sua Palavra? Que palavra é nossa?

Falar da escola como experiência política é falar de dessa palavra. Que grita, que ecoa, que cala, que se movimenta, que faz movimentar. Não há a possibilidade dos atores da escola se envolverem em projetos e questões pessoais e negarem uns aos outros, como se fosse possível manter as bordas da individualidade intactas. A Escola é um lugar da palavra por natureza.

Esse trabalho é uma das possíveis escolhas feitas por um coletivo de professoras que desejam pensar, re-pensar, problematizar e compartilhar a (des)construção de um cotidiano escolar. Um grupo que deseja assumir a autoria de suas práticas diárias. Um coletivo de educadoras que querem poder dizer, e, ouvir o outro dizer, a sua própria palavra. Sonhamos com uma escola propícia às “trans-formações”. Acreditamos que os diferentes olhares são transformadores. E nesse processo de trans-formação o Fala Outra Escola nos encoraja. Nos torna mais fortes. E nos impulsiona a continuar sonhando com uma escola outra.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Shor, Ira. Medo e ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Virtudes do educador. Belo Horizonte: Vereda, 1982.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

ATOS/UFF, GRUPO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS. Palavras próprias-alheias: ela. Vida, arte, alteridade. São Carlos: Pedro e João, 2015.



CAPA



SUMÁRIO



Eu posso participar da assembleia?

Marissol Prezotto
marissol.prezotto@gmail.com
UNICAMP/ECC/Kroton Educacional

Marciane Aparecida Santos Reis
marciene@gmail.com
UNICAMP/ECC/Kroton Educacional

Resumo: A professora titular e a auxiliar da classe do 3º ano do Ensino Fundamental I do município de Campinas/SP trocam diferentes experiências formativas, mas foi com a pergunta “Eu posso participar da assembleia?” que os olhares se dispararam e palavras não ditas se instauraram no ar. O convite foi reafirmado pela professora titular que insistiu na partilha do momento de Assembleia com os alunos. A Assembleia de Classe segue a orientação do Eu crítico - Eu felicito – Eu sugiro. Neste momento, uma das crianças é sorteada pela professora para registrar a pauta anotada ao longo da semana e dos encaminhamentos feitos pelas crianças e mediados pelas professoras. É neste espaço que é possível trabalhar princípios que norteiam o cotidiano da escola: trabalho democrático, solidário, crítico, autônomo e participativo entre os sujeitos envolvidos. É também neste espaço que é possível pensar nos valores e práticas da/na escola perante princípios pautados na democracia, justiça, respeito, ética, cidadania, solidariedade e cooperação para um ambiente reflexivo e formador tanto para o professor quanto para as crianças, uma vez que ao compartilhar situações do cotidiano da escola que são felicitadas e que são criticadas pelas próprias crianças, é possível não só dar voz das situações que as permeiam, como também potencializar a reflexão sobre estas ações, o que possibilita a elaboração de novas propostas de como conviver no coletivo.

Palavras-chave: assembleia de classe; cotidiano da escola; convivência.

Lá estávamos nós, a professora titular e a professora auxiliar¹ do 3º ano do Ensino Fundamental I, do município de Campinas, na primeira Assembleia de Classe desse ano, quando uma de nós, a titular, se deparou com uma pergunta: “Eu posso participar da Assembleia?”. Houve um estranhamento naquela pergunta porque desde sempre, mesmo quando era professora auxiliar, a professora titular sempre partilhou esse momento de Assembleia com a professora que estivesse em classe. Então, imediatamente, a professora titular respondeu “Lógico que sim!” e trocou olhares que diziam muito mais do que palavras. Assim, iniciou-se um processo de troca entre nós que ultrapassava a sala de aula em si.

Já pela experiência da professora auxiliar no decorrer dos anos anteriores, o momento destinado à Assembleia de Classe, muitas vezes, era utilizado por ela como espaço para a realização de outras demandas: correção de cadernos, elaboração de atividades, auxílio fora da sala, confecção de murais, ida à outra sala, dentre outras atividades, das quais não participava ativamente e frequentemente dos momentos de Assembleia de Classe junto à professora titular e às crianças. Portanto, houve o questionamento à titular sobre sua participação efetiva naquele momento.

1 - No cotidiano da escola não nos chamamos dessa forma porque acreditamos que somos professoras. Por uma questão legal somos a titular e a auxiliar. Usaremos esses termos no presente texto para facilitar a compreensão dos fatos ocorridos.

Nesta troca de palavras faladas após o término da aula e, em seguida, escritas através de e-mails trocados entre nós, fomos aprendendo uma com a outra como optar por alguns encaminhamentos da classe.

Juntas, fomos dialogando e percebendo que a Assembleia de Classe é um dos espaços possíveis que pode potencializar o trabalho coletivo. É um espaço de experiência e de escolha que determina em função de ideias veiculadas pelas heranças da história e pelos projetos futuros que poderão ou não acontecer. (PREZOTTO, 2015)

É neste espaço de trabalho concreto que evidenciam os graus de aceitação do que está sendo discutido e da extensão que pode vir a ter. É neste espaço também que o sujeito continua sua formação em função dos laços, de incompatibilidades, de potencialidades de vida que as relações sociais geram na sua própria história. (SCWARTZ, 2000).

Vale ressaltar que cada professor participa da Assembleia de Classe com exigências diferentes diante das condições de trabalho apresentadas, demandando de cada um o que está disposto a fazer e contribuindo com sua singularidade na gestão do coletivo.

Como funciona a Assembleia de Classe?

A Assembleia de Classe segue as seguintes orientações: Eu critico - Eu felicito - Eu sugiro. Nós consideramos que este momento potencializa a construção de um ambiente de trabalho democrático, solidário, crítico, autônomo e participativo entre os alunos e os professores (as). É neste espaço também que se retoma e se pensa nos valores e práticas da/na escola perante princípios pautados na democracia, justiça, respeito, ética, cidadania, solidariedade e cooperação para um ambiente reflexivo e formador de todos os sujeitos envolvidos. (PREZOTTO, 2015)

Nesta organização da Assembleia de Classe, o diálogo se torna essencial para que ela aconteça, como nos coloca Pátaro & Pátaro (2015, p. 2 e 3):

As crianças são levadas a falar sobre seus conflitos, sentimentos, opiniões, e a participação de todos contribui para que os acordos coletivos sejam observados e cumpridos pelos membros do grupo. Através das discussões das assembleias de classe, os alunos e alunas aprendem a colocar-se no lugar dos colegas, a respeitar outras opiniões e a expressar suas ideias.

Vale a pena ressaltar que as críticas, felicitações e sugestões dialogadas na Assembleia de Classe podem, durante a semana, ser anotadas no mural da sala de aula, onde ficam anexadas folhas para que os alunos escrevam aquilo que gostariam de discutir no momento da Assembleia. Nesse movimento, muitas vezes, o acontecimento que é lido no dia da Assembleia foi solucionado no decorrer da semana, pelas próprias crianças, que também refletem sobre isso na Assembleia, explicando como fizeram para resolver determinada situação e como a sugestão de uma Assembleia anterior as ajudou a olhar para o acontecimento daquele momento.

É nesta relação dialógica que o professor ou Outro² aluno no papel de mediadores vão proporcionando desa-

2 - A palavra Outro está com letra maiúscula porque assumimos que o Outro nos constitui e nos transforma, uma vez que é improvável dizer algo sem se referir ao Outro. Nessa relação dialógica e valorativa com o Outro, construímos nossa identidade, consciência, opinião e visões de mundo.



fiões, questionando, aconselhando o modo de exercer a criticidade diante do que está sendo discutido pensado, pois o mediador “articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão.” (ALARCÃO, 1996, p.19).

É também neste momento de formação que podem ser desempenhadas três funções fundantes da Assembleia de Classe para o professor que a está conduzindo: abordar os problemas assuntos propostos pela classe, escolher as melhores estratégias de formação, aquelas que melhor se ajustam aos conhecimentos e à personalidade do sujeito envolvido e procurar estabelecer com os alunos uma relação que possa levar à aprendizagem.

Uma pausa para compreender os meandros das escolhas...

Para compreender melhor como o professor pode contribuir com a singularidade de cada um na gestão do coletivo da classe, optamos em trazer um registro na íntegra partilhado entre nós.

O registro a seguir foi realizado fora do espaço escolar. Já em casa, a professora titular inquieta com o ocorrido naquela semana de aula e, a partir da Assembleia de Classe, se coloca a escrever uma vez que naquele dia não tivera a presença da professora auxiliar³ que precisou reorganizar seu horário para atender as demandas do cotidiano. Ao finalizar a escrita, no dia 18 de março de 2015, avisou a professora auxiliar por *WhatsApp*⁴ que tinha uma pipoca⁵ no e-mail para quando pudesse ler.

Ontem, dia 16 de março, conversamos sobre a manifestação ocorrida no domingo, 15 de março em diferentes cidades brasileiras que estão descontentes com a situação do país. Algumas crianças foram para manifestação com seus pais, outros nem sabiam do que se tratava, imagino eu pelos olhares diante da conversa que rolava naquele momento.

“M., estava em São Paulo, e minha mãe começou a ficar aflita porque queria ir à manifestação. Falou com meu pai e resolvemos ir todos. Foi muito interessante. Muita gente! Cada um de um jeito.”

“Tinha gente de todos os jeitos, mas todas respeitando o outro”

“O país precisa melhorar. Está muito ruim deste jeito”.

3 - A professora auxiliar atende 3 classes de 3º ano junto a outra professora auxiliar. Perante as demandas das demais classes houve uma reorganização dos horários onde não pode mais participar de todos os momentos da Assembleia de Classe.

4 - WhatsApp é um mensagens instantâneas app para smartphones que opera sob um modelo de negócio de subscrição. É um aplicativo que usa a Internet para enviar mensagens de texto, imagens, vídeo, localização do usuário e as mensagens da mídia de áudio. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 05 jul. 2015.

5 - As Pipocas são escritos de professores que participam do Grupo de Terça do Gepec. Estes escritos do cotidiano escolar, quando postados na lista de discussão do grupo, adquirem novos sentidos por conta dos diálogos e silêncios que provocam. Não são escritos que lutam desesperadamente por um fim; ao contrário disso, fazem da falta de acabamento o seu motivo, afinal, são diálogos de muitas vozes. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.br/2010/09/pipocas-pedagogicas-contar-aula.html>. Acesso em 05 jul. 2015.

Foram algumas das frases que ouvi naquele momento. Assim, propus: “Vamos buscar imagens da manifestação para montar um mural?”

Em um instante, todos os olhinhos estavam fixos em mim, percebi que algo estava passando na cabeça deles que não conseguiam expressar naquele momento, então, disparei: “Quem tiver, quem lembrar...”

E não é que, no dia seguinte, as imagens começaram a aparecer...

– Onde coloco? - me perguntavam.

– Na minha mesa...

De repente, várias imagens povoaram minha mesa.

A aula foi transcorrendo até que chegou o momento da Assembleia de Classe.

Uma criança foi escolhida para registrar este momento como sempre fazemos semanalmente. Não havia uma pauta colocada por mim ou pelas crianças, então, aproveitei para continuar a conversa.

– Vocês sabem o porquê que pedi as imagens da manifestação? - perguntei curiosa.

– Para fazer um painel!- disse um.

– Para mostrar as outras crianças o que aconteceu domingo. Podemos colocar no corredor. – disse outro.

Por dentro eu saltitava de alegria ao vê-los falando. Não queria fazer apologia a nenhum partido ou opinião política naquele momento. Minha intenção era trabalhar o espaço de participação democrática na escola. Então, disparei:

– Alguém consegue perceber onde podemos nos manifestar quando não estamos contentes com algo?

– Ah! Podemos fazer uma passeata... - disse uma criança.

– É verdade! Mas que espaço que temos na escola que podemos manifestar nossas opiniões, aprender a ouvir e a se colocar?

Novamente, me vi diante de todos que me olhavam com ar pensante. Eu pensava ‘não é possível que não perceberam a ligação.’

De repente, começaram:

– Na Assembleia. Aqui, neste momento!

– E qual mais? - indaguei.

– Na Assembleia de Curso!!!!⁶ – alguns responderam.

6 - Na escola em que atuamos, também existe o momento de Assembleia de Curso onde são sorteados dois representantes por sala para levarem as discussões feitas nas Assembleias de Classe e que não foram solucionadas no espaço da sala de aula, por envolverem outras séries da escola ou assuntos relacionados à estrutura da escola, para que sejam dialogadas na Assembleia de Curso e, posteriormente, repassadas às sugestões para todas as classes e realizados os devidos encaminhamentos.



Vibre! Isso mesmo! Estávamos todos ali contando causos, situações que, no futuro, poderíamos lembrar que estávamos aprendendo a se posicionar e quem não estava se colocando, poderia aprender observando, a ter suas ideias e, em determinado momento, vir a se colocar. O importante era que tínhamos oportunidade de viver aquilo e, aos poucos, aprender os espaços com clareza do que era necessário fazer.

Relembramos o movimento rosa que tivemos na escola há alguns anos e falamos sobre não ter diferenças entre meninos e meninas.

Outra lembrança que surgiu foi dos meus alunos de 2013 que vieram de branco, convidando as outras salas, para manifestarem que também não concordavam com os direitos que não estavam sendo respeitados: educação, transporte, saúde...

O mais curioso de tudo isso é que no início da manhã tinha sido abordada por uma mãe que queria saber qual abordagem daria a essa questão das imagens e da manifestação. Expliquei a ela o porquê e ao finalizar o dia, confirmei meu posicionamento, pois conversa vai... conversa vem... todos nós, eu e meus alunos, aprendemos que ter a possibilidade de dialogar e se posicionar perante situações vividas no dia a dia, nos fortalece e nos tira da zona de conforto para parar, olhar e, juntos, pensar em um país melhor onde os direitos sejam preservados e ampliados. Antes, eu tivesse tido essa oportunidade de ir me formando cidadã desde pequena!

E o medo? Que medo! Não teve como não me lembrar:⁷

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Somos todos iguais, braços dados ou não

Nas escolas, nas ruas, campos, construções

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Então, vem, vamos embora que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Como resposta por e-mail no celular, a professora auxiliar respondeu:

Estou escrevendo no celular, por isso não anexe o arquivo, tá?

7 - Música de VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-a-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html>. Acesso em: 07 jul. 2015.

Depois mando o arquivo comentado!

Seguinte: as suas pipocas precisam compor o portfólio das crianças! E, em algumas assembleias você poderia pedir um texto para a criança que ficou responsável de fazer o registro! Um texto “reflexivo”, que não terá só a função de registrar na sala os itens coletivos, mas de contar como foi a Assembleia pelo olhar dela!!! Uma lição extra!

Na pipoca eu só esclareceria no começo de qual manifestação se tratava, para aquele leitor que não pegou o contexto ou pensando na leitura da pipoca em um tempo futuro. Então seria bom contar sobre a manifestação em linhas gerais!

O olhar do Outro sobre a pipoca escrita faz com que a professora retome-a com atenção e completando o que a parceira sugere para um leitor futuro possa contemplar e compreender o que estava sendo dito naquele instante.

É nessa troca de parceria estabelecida no chão da escola que fomos aprendendo e nos formando cada vez mais professoras e cidadãs, pois quando participamos de práticas socioculturais intencionais ou não, estamos trabalhando a reflexividade e normas de condutas de todos os sujeitos envolvidos. É pelo no diálogo que se é possível aprender apreender quais são os direitos e deveres de cada um no espaço escolar, gerando um sentimento de pertencimento onde se legitima sua identidade nos mais variados espaçotempo da escola e da vida. Para pertencermos temos que partilhar o que vivemos e o que experienciamos para que assim possa-se criar um laço afetivo e profissional com referências e valores que podem ou não se estender para além do cotidiano escolar.

(...) o sentimento de pertencimento tem sua origem vinculada aos estudos sobre socialização e especialmente se reporta a estudos sobre organização e funcionamento de comunidades chamadas de “comunidades reais”, baseadas no contato face a face, localizadas no tempo e no espaço sociais. (SOUSA,1999, p.13)

Nesse movimento de oportunidade de troca e de compartilhamento de situações que envolvem a convivência, tanto os alunos quanto as professoras vão se tornando pertencentes ao espaço coletivo que constroem juntos, no dia a dia da sala de aula, sejam nas relações ou no próprio cuidado com o espaço físico. Assim, a escolha por este momento na formação dos alunos e das professoras tornou-se essencial na prática cotidiana daquele 3º ano.

Da escolha: práticas, reflexões e formações

Optar pela prática da Assembleia de Classe realizada da maneira como a professora titular ministra esse momento, é uma escolha: pelo registro feito por uma criança, pela oportunidade de trazer discussões vistas fora do ambiente da sala de aula e que ajudam a olhar/vivenciar/praticar relações outras dentro do ambiente escolar, pela participação incondicional de todos os envolvidos naquele espaço e momento, sejam alunos, titular ou auxiliar, todos param suas atividades paralelas para fazerem daquele espaço um momento de vivência coletiva.



CAPA



SUMÁRIO

783

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2010)

Baseado no diálogo e no confronto de ideias que a criticidade das crianças é desenvolvida, ao mesmo tempo em que vivenciam sua atuação como importante para a convivência coletiva, procurando dialogar com o Outro para que os conflitos individuais e coletivos possam ser resolvidos com a compreensão do que o Outro sente e pensa sobre o que aconteceu.

Foi assim que o trabalho com Assembleia foi sendo vivido e experienciado pelas 28 crianças e por nós, professoras. Os sentidos da Assembleia foram retratados em palavras pelas crianças na última Assembleia do primeiro semestre deste ano, quando não havia críticas e foi proposto um pensar sobre o que era a assembleia para cada um.

Assembleia é....

“...um momento que nos reunimos para falar sobre críticas e felicitações e as coisas que acontece de ruim e bom com a gente ou quando tem alguma coisa para todos nós, por exemplo, uma menina falou sobre barulho e agora a gente sempre desenha algo no canto da lousa quando é coisa grave.”

“...um tipo de reunião que as pessoas conversam das atitudes dos outros, é um momento de silêncio e concentração.”

“...um momento de calma, tranquilidade, hora de perceber no que você precisa melhorar, hora de falar o que você gosta ou não gosta de uma coisa que está acontecendo e eu gosto muito desse momento de assembleia.”

“...um momento para conversar sobre os problemas e as coisas boas que acontecem na escola e para dar sugestões.”

“...um momento em que conversamos sobre as críticas que as crianças escrevem, exemplo: Eu critico as pessoas que pegam o material dos colegas e não devolve. A feli-

citação é desse jeito, eu acho: Eu felicito as pessoas que pedem o material emprestado e devolvem depois. É assim que eu acho que é a assembleia.”

“...um momento para conversar sobre o que anda acontecendo com você e com os colegas. É um momento para acalmar o corpo, ouvir os amigos e a professora. A assembleia também serve para parar de incomodar os outros, por exemplo, se alguém critica uma ação e você só percebe agora que está incomodando os amigos, você deve parar.”

“...um momento que os alunos podem falar o que incomoda e o que eles gostam e, por isso, é muito importante compartilhar para tentarmos ajudar ou, no caso da felicitação, manter.”

“...é uma espécie de reunião que falamos sobre críticas e felicitações. Críticas são as coisas ruins que aconteceu ou acontece na escola. Felicitações são as coisas boas que acontece na escola. A professora sorteia um(a) aluno(a) para ser o ajudante dela. Tem assembleia de curso que 2 representantes vão para uma sala e conversam sobre críticas e felicitações.”

Dessa maneira, só podemos ressaltar que a Assembleia de Classe é um momento de intenso aprendizado para todos os envolvidos, pois há um espaço estabelecido e garantido para que os sujeitos se coloquem em diálogo com respeito, amorosidade e, principalmente, exercitem a escuta sensível para o que está sendo posto e para o que está implícito nas palavras que podem direcionar as ações futuras, sejam educativas ou não.

Reafirmando a resposta, elaborando lições...

Com a pergunta inicial feita pela professora auxiliar “Eu posso participar da Assembleia? e com a experiência aqui narrada, vimos que, independente do papel que ocupamos no espaçotempo vivido, devemos:

- nos colocar no lugar do Outro e imaginar como se sente: possibilita a desnaturalização do olhar, ao colocar-se como sujeito que compreende a postura do Outro e tenta apreender os diferentes sentidos de sua atuação pelas diferentes relações estabelecidas por um único acontecimento.
- expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as dos colegas: reconhecimento de sua posição naquele espaço e diante daquela situação, compreendendo que ela pode não ser a única, mas deve ser respeitada e comparada com as demais possibilidades ao encontro da melhor alternativa para o grupo.
- entender quais são as situações problemáticas e comprometer-se com sua melhor: ter o sentimento de pertencimento ao lugar que ocupa, ao conhecer as situações que permeiam aquele lugar e que repercutem em sua



CAPA



SUMÁRIO

785

convivência, tendo postura de compromisso para com a sua manutenção desse espaço e dessas relações.

– argumentar com lógica seu ponto de vista: compreensão e (re)afirmação daquilo que considera essencial para a boa convivência do coletivo, sendo possível rever princípios e valores.

Dessa forma, trabalharemos sempre com.par.t(r)ilhadamente, em busca de uma real parceria que se ajuda mutuamente na formação pessoal e profissional de cada uma de nós e de nossos alunos, participando ativamente e se interessando por tudo que afeta o grupo ao qual fazemos parte, respeitando os acordos e combinados diante de cada situação vivida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Coimbra-Portugal: Porto, 1996.

_____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira & PÁTARO, Ricardo Fernandes. Experiências de assembleias de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/19_pataro.pdf Acesso em: 05 jul. 2015.

PREZOTTO, Marissol. O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria. Campinas, São Paulo, [s.n.], 2015. Tese de Doutorado, UNICAMP.

SCHÖN, Donald A.. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, Y.. Trabalho e uso de si. Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 nº 5 (32), jan. 2000, p. 40-54.

SOUSA, Mauro Wilton de. Práticas de recepção mediática como práticas de pertencimento público. In Novos Olhares, nº 3, 1º semestre de 1999. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8405/7739>. Acesso em: 21 nov. 2014.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html>. Acesso em: 07 jul. 2015.

Olhar com o outro: trans.formar experiências

Marissol Prezotto
marissol.prezotto@gmail.com
UNICAMP/ECC/Kroton Educacional

Marciane Aparecida Santos Reis
marciene@gmail.com
UNICAMP/ECC/Kroton Educacional

Resumo: Trabalhar em parceria é estar com o Outro! Com esse olhar atento de que nos formamos no pelo com o Outro, duas professoras do Ensino Fundamental 1 trocam narrativas que desvelam o formar-se no cotidiano da escola. Muitas vezes, o próprio olhar atento provoca reflexões que transformam a maneira de ver e de ser, potencializando em si mesmo e no Outro, as práticas docentes instauradas na escola através dos registros que vão se constituindo como interlocutores da autoformação e formação continuada. Nesse sentido, uma experiência acaba por se tornar desveladora de outra quando possibilita o compartilhamento de aprendizados, angústias e conquistas, ao reconstruir-se no olhar do Outro e na relação com as outras histórias, como em um movimento de compreensão do que fazemos e pensamos. Reconhecer a presença do Outro na própria formação é assumir a perspectiva da existência de diálogo sobre o que vemos, escutamos, fazemos e compreendemos – de maneira única. Na troca das narrativas, encontram-se reflexões acerca das experiências, dos questionamentos em relação à docência, ao saber fazer, ao cotejamento das teorias e práticas que são postos em evidência no cotidiano da escola e no estabelecimento das relações entre as crianças, o professor e o conhecimento, fazendo dos olhares momentos de trans.formar experiências.

Palavras-chave: formação docente; cotidiano da escola; narrativas.

Como todo olhar, nos aproximamos, nos distanciamos, escolhemos e fazemos recortes para dialogar e perceber o que temos em mãos, uma vez que reagimos diferentemente a cada experiência vivida.

Escolhemos falar de uma parceria que já vem sendo vivida ao longo dos anos na universidade em cursos de pós-graduação e, na escola, mas em séries diferentes. Este ano, a parceria se concretiza quando partilhamos a mesma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola no interior de São Paulo.

Olhando com o Outro¹: a parceria...

No dicionário (HOUAISS, 2010) encontramos o significado de parceria como reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum: companhia, sociedade. Queremos mostrar que a parceria inicial é esta mesma, mas que vai ganhando outras dimensões quando, no cotidiano da escola, vamos experienciando de maneira diferente o que se vive.

1 - A palavra Outro está com letra maiúscula porque assumimos que o Outro nos constitui e nos transforma, uma vez que é improvável dizer algo sem se referir ao Outro. Nessa relação dialógica e valorativa com o Outro, construímos nossa identidade, consciência, opinião e visões de mundo.



CAPA



SUMÁRIO

787

É diante destas experiências singulares² que dialogamos com tantas outras que acontecem com cada um e/ou com os Outros, mas que nem sempre é possível estar a par das práticas ocorridas.

Experiências estas que podem ter sido vividas no ambiente reflexivo, ora solitário, ora colaborativo do ambiente escolar. Quando estes ambientes se tornam formativos, nos apropriamos deles, seja no momento formal da hora atividade³ ou nos encontros de corredor que se tornam tão oficiais quanto os instaurados. Na busca destes lugares de diálogo não podemos esquecer que, várias vezes, nos deparamos, ao mesmo tempo, no coletivo da escola e tão sozinhos com nossas inquietações, dúvidas, angústias e acertos.

É nesta busca incessante de ocupar de fato um lugar formativo que Dewey (2007) afirma que a experiência se refere a toda a extensão da vida, de todas as marcas impressas individualmente e coletivamente permeadas pelos valores pessoais e profissionais que carrega consigo; os sentimentos despertados e/ou adormecidos diante do que vive; a iniciação nos interesses, propósitos, conhecimentos e habilidades das pessoas mais experientes com as quais conviveu/convive; dos lugares que ocupa socialmente nos ambientes em que está inserida; das alegrias das conquistas mais simples que alcança ou dos fracassos que impulsionam um novo olhar e novas ações.

Dewey também aponta que quando se experiencia em grupo, cada indivíduo é portador da experiência de vida do seu grupo que passa com o tempo, mas que a vida do grupo continua.

Cem gramas de experiências valem mais do que uma tonelada de teorias, porque só com a experiência uma teoria tem um significado vital e verificável. Uma experiência, mesmo uma experiência muito humilde, é capaz de gerar e de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, separada de uma experiência, não pode ser definitivamente compreendida nem como teoria. (DEWEY, 2007, p.134)

Quantas vezes se está diante de situações inesperadas no ambiente de trabalho junto aos demais professores e/ou alunos ou ainda, sozinhos e temos que lançar mão de todos os nossos saberes para resolvê-los?

Diante do vivido inesperado fomos tomando micro-decisões que foram compondo a nossa parceria para além da sala de aula, com a troca de narrativas.

Nos trans.formando: as narrativas...

A narrativa conta o que marca cada indivíduo, o sentido daquilo que passa e trans.forma. Possibilita a escrita como constitutiva do sujeito e de sua identidade, momento em que o professor é autor de suas ações e de suas experiências – em seu contexto e singularidade. Aproxima-se, assim, o professor/pesquisador de seu mundo vivido

2 - Há dois modos de experiência que destacamos: (1) a experiência singular que é única. Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a consecução; (2) uma experiência composta pelas experiências singulares que compõem uma continuidade. O fluxo contínuo da experiência só é possível devido à capacidade dos sujeitos se adaptarem ao contexto propiciado pela diversidade das situações vividas que vão constituindo a identidade pessoal do indivíduo. (PREZOTTO, 2015, p. 91 apud DEWEY, 2010, p.109)

3 - A hora-atividade é o trabalho pedagógico realizado fora de sala de aula.

e da teoria com a qual realiza os acontecimentos.

Temos vivenciado muito isso em sala de aula e nas trocas das nossas pequenas narrativas, possibilitando o compartilhamento de aprendizados, angústias e conquistas, reconstruindo-se no olhar do Outro e na relação com as outras histórias, como em um movimento de compreensão do que fazemos e pensamos.

Ao partilharmos nossas experiências docentes, trazemos a dimensão utilitária da narrativa, como nos coloca Benjamim (1975), ao dizer que consiste em ensinar um valor, uma sugestão prática em um simples momento de “contar um caso” uma vez que quem narra, é um sujeito que sabe dar conselhos ou que quer compartilhar as lições que aprendeu/aprendeu, como sempre se ressalta no GEPEC⁴ e, dessa forma, não se deixa de comunicar o que se vive e aprende na escola.

Assim, a parceria efetiva foi se instaurando e o registro partilhado ora individual, ora coletivamente, foi se tornando essencial no processo de reflexão sobre nossas práticas e as condições de trabalho vividas. Podemos dizer que um ambiente formativo foi sendo construído, já que era permeado de uma aprendizagem individual, coletiva e colaborativa. (PREZOTTO, 2015, p.30 apud ARAGÃO, 2010)

Ao escolher um desses momentos vividos, queremos mostrar um jeito possível de se formar e trans. formar a si mesmo e ao espaçotempo em que estamos inseridas.

Dessa forma, é possível compreender que, ao nos formarmos (sempre pelo com no Outro), desenvolvemos competências que permitem gerir tensões e construir as mediações entre as práticas e os saberes ali instaurados.

Com o olhar atento e curioso, procuramos perceber sentir que a educação é permeada pela humanização, socialização e singularização presentes na escola que partilha saberes e não informações (CHARLOT, 2005). Saberes estes que nos fazem compreender melhor o mundo e a vida que vivemos, que são permeados por relações com os Outros e das relações que mantemos conosco.

Reconhecer a presença do Outro na formação e na pesquisa é assumir a perspectiva da existência de diálogo sobre o que vemos, escutamos, fazemos e compreendemos – de maneira única.

Olhando para a teoria junto à prática, percebemos que a narrativa não retrata somente o que aconteceu em determinado momento demarcado no nosso cotidiano de professoras, por exemplo, mas também o que acontece conosco no momento em que narra, na exposição de si para o Outro, o que torna ainda mais significativa não só a escrita, mas a percepção que o leitor/ouvinte tem sobre ela, ao deparar com as infinitudes de (re)interpretações que ela possibilita de acordo com os significados e sentidos existentes no repertório de vivência de cada sujeito que escreve e que lê a narrativa.

Assim, a cada narrativa produzida por nós, vamos rememorando momentos marcantes que foram compondo a pessoa que somos estamos: professoras-pesquisadoras. Para nós há um enfoque emotivo-volitivo, como nos coloca Bakhtin (2000), cheio de emoções e identificações que permitem uma volta a nós mesmas, recuperando o lugar de onde narramos para iniciar um acabamento do nosso próprio eu.

4 - GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, da Unicamp, do qual as professoras fazem parte.

M., querida,

Hoje você disse ao meu pé de ouvido que gostaria de escrever sobre o silêncio...

Eu perguntei: Como assim?

Você me respondeu de um jeito tão meigo: Até parece que eu consigo escrever a crítica e eles esperarem em silêncio.

Respondi: O silêncio é construído.

Vim para casa e isso ficou na minha cabeça...trabalhei a tarde toda e agora, 19h32, antes de me desligar, resolvi escrever porque senão o tempo passa e a memória não dá conta de tudo...

Vou te contar uma coisa...

Em 1998 fiz um estágio em uma escola e fiquei encantada com o silêncio da classe dela porque a minha sala é o reflexo que eu era/sou...agitada, mil coisas acontecendo... fiquei impressionada e, na época, sai inquieta e incomodada. Em outra visita de estágio, não me contive e escrevi para mim mesma que não queria que minha sala fosse silenciosa. Sabe por quê? Porque o silêncio daquela sala era controlado, autoritário e humilhante para os alunos.

Como podia uma professora ter o silêncio da sala assim?

Entende por que fiquei com a cabeça a mil?

Quando respondi a você que o silêncio foi construído me referi ao intenso trabalho que tenho feito das crianças esperarem a vez para falarem e não anteciparem o que está por vir.

Mesmo assim, M., estou aqui incomodada de novo!

Me diga, de verdade, como sempre falamos uma a outra, o silêncio da minha sala naquele momento teve outra leitura para você?

O que será que você está aprendendo comigo e com as minhas crianças que anda te encantando ou desencantando?

Coisas de professora que com.part(r)ilha tudo, né não?

Antes de terminar, quero te dizer que adoro seus comentários e observações pertinentes da minha aula porque assim posso rever as minhas escolhas e a mim mesma.

Beijo carinhoso

M.

No dia seguinte, a resposta estava no e-mail com os dizeres:

790



CAPA



SUMÁRIO

M.!!!

Que a cartinha ecoe sempre em nossa prática esse grito: parceiras!

Hehehe!

Beijocas!

M.

M., querida!

Amei receber sua carta e saber que a minha pergunta mobilizou você!

Sabe o que me incomodou muito naquele momento em que você escreveu a crítica e a sala toda aguardou você terminar de registrar?

Você NÃO pediu silêncio para a sala!

As crianças compreenderam que o registro daquilo que falaram era importante para a Assembleia que viria e respeitaram o momento da sua escrita.

Então me perguntei: Por quê? E logo vieram algumas imagens em minha memória...

Vejo você trabalhando com elas, a todo o momento, que o registro também faz parte da aprendizagem e que para ele ser bem feito, tem que haver atenção, silêncio e respeito ao coletivo. Respeito ao que o outro está pensando, ao que o outro tem para escrever!

M. ... Até aí tudo bem... Mas o que surpreende é que não era um momento de registro deles. E, no entanto, era um registro deles também! Só que você quem escrevia e é isso que eu achei genial! Foi então que percebi que a sala compreende a importância do silêncio (nos momentos em que ele deve existir) e que vivencia essa prática sem pressões!

Foi tão lindoooooooo!!! Fiquei espantada com tanta lindeza porque via e ainda vejo, algumas vezes, outras práticas profissionais de um silêncio autoritário, no sentido de ser solicitado várias vezes em um curto espaço de tempo... É claro que a importância do silêncio é construída por todas as professoras e que cada sala tem a sua particularidade, mas a maneira como a solicitação é feita também modifica a forma de atender aquele pedido, não é?

Então tenho percebido algumas atuações da sua parte que tem contribuído para a minha! Vou listar, em especial, duas delas:

- Vejo que você explica a importância e a consequência da prática solicitada;
- Vejo que você dá “o recado”, sem receios ao aluno, porque isso é formativo, mas também brinca com a situação, no sentido de torná-la leve e nem por isso deixar de ser importante.



CAPA



SUMÁRIO

791

E esse último item eu copieei de você e pratiquei na semana passada. Fiquei tão contente!

Eu estava registrando na lousa uma resposta coletiva e as crianças conversavam durante esse registro, ao mesmo tempo em que tentavam copiá-lo.

Eu já estava ficando incomodada com a situação, então virei para a sala e disse:

Nananananananananananana ninininininininininini não não!

Todos olharam quietos em minha direção com o tamanho da frase dita. Acho que até já esperavam ouvir outra argumentação de que deveriam ter atenção, etc, etc...

Mas resolvi falar:

Nossa! A gravação pifou!

As crianças riram. Alguns repetiram a minha frase. O silêncio se fez.

Como o silêncio se fez daquela maneira?

Ainda não entendo... Só sei que foi um momento leve, descontraído e silencioso! Hehehe!

Na mesma semana, assumi a mesma sala novamente e na ida à biblioteca, as crianças fizeram a fila e eu disse:

Agora, cada um de vocês será um personagem. Nessa história, esse personagem vive uma aventura tão misteriosa que ele precisa ficar invisível durante todo o caminho que fará até à biblioteca. Quando ele encontrar os livros, a mágica será desfeita!

Algumas conversas. Alguns risos. Alguns murmurinhos.

Vou iniciar! Três, dois, um...

O silêncio se fez. A ida à biblioteca foi silenciosa e divertida, pois no caminho perguntava para as monitoras se elas sabiam onde estava aquela sala, pois eu não estava vendo nenhum aluno. Elas respondiam que também não estavam vendo ninguém...

Quando chegamos à biblioteca deparamos com uma coordenadora, que disse para mim, olhando para a sala: "Que graça essas crianças!". E é claro que eu me senti SUPER PROFESSORA, né? Ahhh... E vou fazer uma observação à parte, ok? (Essa mesma coordenadora entrou em outra sala em que eu estava e disse em outro momento para mim que achava uma graça o meu jeito de dar aula porque havia muita adequação!)

Enfim... Tudo isso para dizer que a sua maneira de "ensinar a prática do silêncio" ecoa muitas vezes em minha formação!

As crianças se divertem no tear e nem por isso tem bagunça!

As crianças fazem atividades em grupo no corredor e nem por isso tem conversa alta!

As crianças trabalham em grupo e nem por isso ficam fora do lugar!

792



CAPA



SUMÁRIO

As crianças cantam e nem por isso os risos não inadequados!

As crianças leem histórias e são ouvidas!

O aluno que tem dificuldade é chamado para participar, as crianças colaboram na resolução e ainda batem palmas!

As crianças levam Zoiúdos para a sala e nem por isso ficam brincando!

A professora titular “chama a atenção” da auxiliar e as crianças riem!

As vivências são tão encantadoras que chegam a provocar estrondos no meu coração de tanta vontade de ter uma sala assim!

Ahhh... E escrevo isso para a profissional que me escuta (e nem sempre me atende, hehe!), que respeita meu olhar e que pede para eu mostrar o que penso e o que faria, trocando ideias e assumindo a sala comigo. Ao agir assim, M., na verdade, confesso que você faz com que eu me torne cada vez mais confiante na docência que pratico!

Fala sério!

Qual o truque, hein?

Talvez a coordenadora, sem querer, tenha levantado um indício... “Adequação...” Não no sentido de ajustar ou moldar a criança, mas da compreensão em relação ao espaço coletivo em que vive... E que nossa ação reverbera consequências em relação ao lugar, ao momento, à proposta, à postura, ao uso dos materiais que fazemos quando estamos juntos...

Será que ela não quis dizer que achava uma graça o meu jeito de dar aula porque havia muita compreensão? Hehehe!

Beijocas!

M.

Ao sermos fieis às palavras, arrancamos o eu de nós, estabelecendo outra relação: o eu como si mesmo e o eu como Outro. Quando escrevemos o que de fato acontece e sentimos, mantemos a contradição, mostrando o inesperado que nos desestabiliza e que compõe o sentido daquilo que se é.

A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). (LARROSA, 1999, p. 40)

Assim, nos aventuramos na escrita que nos capta tão bem, que revela a miudeza do que ocorre na escola e das nas ações que vamos tomando ao longo do espaçotempo que temos ali.

É nesta maneira de fazer que criamos uma identidade narrativa, repleta de lacunas que nos desestabiliza e



CAPA



SUMÁRIO

793

que nos faz refletir sobre o que está posto nas pelas palavras ou pelos sentidos que são evocados ao lê-los, pois o olhar do Outro será sempre diferente do nosso, mas precisamos dele para nos enxergar diferente do que nos vemos. (BAKHTIN, 2000)

É nesse desvelar ao Outro que a parceria foi se concretizando e potencializando o nosso jeito de ser e de trabalhar uma com a outra, com os outros professores e com os alunos.

Parceria que cria espaço de conversa para além do que está garantido na escola. Parceria que permite que você contemple o seu trabalho pelo olhar do Outro. Parceria que trabalha na essência do Outro que está impressa em cada um de nós. Parceria que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito pessoal e profissional.

Nas experiências: nossa formação...

Ao entendermos que nossa formação se dá também pelos compartilhamentos de saberes, ao pensarmos que o ensino baseia-se na relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor de forma que exista um diálogo entre ambos e que o professor possa conhecer os alunos para que o aprendizado possa partir dos saberes prévios dos mesmos para, então, poder complementá-los ou modificá-los, existe o estabelecimento de relações de parceria que fomentam a construção do olhar para si e para o Outro, através das experiências.

Um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta; um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas “reciclagens” e “capacitações”; um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem. (KRAMER, 2003, p. 60-1).

Nossa formação, dessa maneira, é vista como processo e se revela de acordo com as relações estabelecidas, em um compartilhamento, troca, aprendizado e (re)significações que se modulam e se transformam de acordo com as experiências que, muitas vezes, precisam se desnaturalizar e desconstruir para formarem novos olhares, escutas e sentidos.

Como consequência, re.descobrir, re.significar e compreender essa formação em parceria é condição essencial para o trabalho que traga um melhor desempenho e desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que ao exercermos de maneira consciente nosso papel educativo, vimos significações outras ao processo de ensino/aprendizagem/formação.

O conhecimento acerca do espaço e das relações escolares torna-se importante para a busca de modificações e transformações nessas relações, pois quando conhecemos o Outro, passamos a vivenciar possibilidades para parcerias que possam ser concretizadas ao encontro de novas constituições de formação.

Aprendemo-nos do significado do conhecimento da escola, dos alunos, da parceria, da dinâmica cotidiana e dos projetos como sendo preciosos aprendizados, os saberes aprendidos no decorrer da formação são articu-

lados aos aprendizados vivenciados no cotidiano da escola e aprender passa a ser uma maneira de viver quando a escola é vista como um mundo que faz parte da vida do Outro e que tem relação com sua vida cotidiana e com o que é vivido fora da escola.

Que exista sempre uma troca com o Outro, e que ambos forneçam conhecimentos, ao ponto de fazerem com que o intelectual e o afetivo caminhem concomitantemente e em união, em busca de aprendizados que se façam presentes através das relações.

Aprendendo com o Outro: nossas lições...

Diante da parceria que estabelecemos e sensibilizadas pelo vivido que nos mobilizaram no cotidiano na escola, as experiências foram (re)significando conhecimentos compartilhados. Olhamos, ouvimos, lemos, dialogamos e sentimos diferentes sensações ao estarmos, juntas, dividindo um mesmo espaço da sala de aula: de criações, de tensões, das frustrações, de realizações e significados, de produção de conhecimentos e saberes sobre a própria prática e o convívio com o Outro.

Percebemos que, em sua individualidade, cada sujeito detém seus saberes, sua história, seu jeito de ser/estar no mundo. No entanto, com o Outro e no compartilhamento de cada aprendizado, novos conhecimentos foram partilhados, construídos e reconstruídos, o que gerou em nossas relações o fortalecimento de vínculos afetivos e profissionais.

Na escuta sensível, no olhar atento e na fala ao do Outro e para o Outro, nos transformamos, ao sermos mobilizadas pela singularidade pertencente a cada uma, tornando essa parceria também tão singular e que pode ser apreciada e realizada também por coletivos outros, nos cotidianos outros.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese de Livre-docência. SP: UNICAMP: Campinas, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP: HUCITEC, 1988.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: Os pensadores. V. XLVIII. São Paulo: Abril, pp 63- 82, 1975.

_____. “Experiência”. In A criança, o brinquedo e a escola. São Paulo: Summus, 1989.

_____. Magia, Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas. V.1.3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 1994.



CAPA



SUMÁRIO

795

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, J.. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. BH: Autêntica, 1999.

PREZOTTO, Marissol. A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) Universidade Estadual de Campinas.

PREZOTTO, Marissol. O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria. Campinas, São Paulo. [s.n.], 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.

REIS, Marciane Ap. S. Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas

Gêneros discursivos: uma reflexão polifônica na formação de professores no contexto PNAIC- UNICAMP

Heloísa Helena Dias Martins Proença
heloisamartinsproenca@gmail.com
GEPEC – FE – Unicamp – Campinas/SP

Lígia Formico Paoletti
ligia.paoletti@anchieta.br
Professora do Centro Universitário Padre Anchieta, Coordenadora do curso de Pós-graduação em Alfabetização e Letramento

Resumo: Neste trabalho apresentamos uma reflexão realizada a partir da experiência de formação continuada da Unicamp no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no âmbito do estado de São Paulo em 2013/2014, sobre a formação de professores alfabetizadores. Trata-se de um recorte dos dados do Projeto de Pesquisa Científica Intitulado “Formação, Alfabetização e Letramento: a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto do estado de São Paulo”, n. 408692/2013-8, financiado pelo CNPq. O objetivo geral do projeto de pesquisa é de investigar os impactos da proposta do PNAIC na formação do professor no contexto do estado de São Paulo e da atuação da Unicamp na formação continuada de professores alfabetizadores. Neste artigo, procuramos tecer algumas análises sobre os aspectos teórico-práticos que envolvem os gêneros discursivos, abordados no processo de formação desenvolvido com os orientadores de estudo (OEs) e a forma como foram incorporados nas práticas cotidianas dos professores no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental). Recorremos ao conceito bakhtiniano de polifonia para analisar o material produzido por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com orientadores de estudos e professores alfabetizadores que participaram do processo formativo, tanto na Unicamp quanto em seus municípios, a depender se professor alfabetizador ou orientador de estudo.

Palavras-chave: alfabetização; gêneros discursivos; polifonia.

Apresentação

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal¹. (Bakhtin, 2003, p. 348)

1 - Bakhtin, Mikhail . Estética da criação verbal.Trad. Paulo Bezerra.4. ed. São Paulo: Martins Fontes,2003,p.348.



Por meio do diálogo que nos flagramos pesquisadores. Foi a partir da incompletude, da inconclusão do discurso do outro que pudemos fazer nossas seleções, recortes, levantamentos de dados e também nossas incursões teórico-metodológicas. As entrevistas semiestruturadas realizadas para esta pesquisa nos proporcionaram interagir sobre a vivência de professores e Orientadores de Estudos acerca da experiência de formação continuada Pnaic-Unicamp em relação com as experiências profissionais em seus municípios. Por isso, podemos dizer que a perspectiva metodológica da História Oral, nesse processo dialógico, fez com que nossos ouvidos estivessem mais atentos em uma postura responsiva (Bakhtin, 2003), participando inteiramente no tecer desses discursos, para que pudéssemos assim, encontrar as vozes do outro em nós mesmos e, por elas, tecer novos diálogos.

Mobilizamo-nos a produzir um contexto dialógico entre a vida que acontece na escola, a formação continuada oferecida pelo programa ao qual nos referimos e a pesquisa acadêmica, compreendendo que os discursos e as produções de sentido são sempre limitados por uma possibilidade, por uma escolha do pesquisador e pelas condições de produção dos dados e também do próprio objeto de investigação.

Nesta reflexão, não analisamos somente uso dos gêneros discursivos nos contextos das práticas pedagógicas dos profissionais da escola, mas também propomos uma análise da polifonia inserida nos discursos desses atores, procurando relacionar a formação que foi oferecida aos Orientadores de Estudos na Unicamp que, por sua vez, foram os multiplicadores dos encontros formativos com professores alfabetizadores de seus municípios. Intencionamos tecer compreensões a respeito das temáticas que envolvem a pesquisa, considerando os contextos reais vividos pelos sujeitos da investigação. Desta forma, trazemos excertos das entrevistas orais em análises que possam nos ajudar a tecer uma possível compreensão desse processo.

Aporte Teórico-Metodológico: algumas escolhas

A História Oral (H.O.) e a reconstrução do percurso formativo

Tendo em vista nossos objetivos, precisávamos fazer algumas escolhas sobre o aporte teórico-metodológico para que pudéssemos tecer nossas análises, a primeira escolha foi pela História Oral (H.O.), a qual ocupa um papel importante na pesquisa na medida em que o trabalho com a memória é tomado como uma alavanca na reconstrução dos percursos de formação continuada do PNAIC-Unicamp. Assim, a entrevista foi o gênero discursivo escolhido para a coleta de dados. Podemos dizer que foi por meio das entrevistas e da rememoração das trajetórias dos entrevistados a respeito do período de formação, que tivemos acesso as suas narrativas, aos seus relatos, os quais nos deram pistas de como se deu esse processo de formação e os seus impactos em suas práticas cotidianas no espaço escolar. Como afirma Guedes-Pinto (2002), por meio da rememoração dos entrevistados, os analistas incidem sobre as reflexões deflagradas, as quais são reelaboradas e ressignificadas tanto pelo entrevistado como entrevistador.

Temos que levar em consideração que para a H.O. cada entrevista é uma narrativa única e não tentaremos fazer generalizações a respeito do processo de formação como um todo. Escolhemos excertos que demonstrem o que, para aquele sujeito específico, o Programa pode proporcionar de reflexão, mudança ou confirmação de uma prática. As entrevistas nos proporcionaram uma reflexão sobre o vivido.

A polifonia e o dialogismo em Bakhtin e a formação PNAIC-UNICAMP

Ao participarmos dos eventos entrevistas com OEs e professores alfabetizadores participantes do programa de formação continuada Pnaic em 2013/2014, identificamos, devido a nossa postura investigativa, que os entrevistados evocavam múltiplas vozes que ouviram, que lhes tocaram, que lhes mobilizaram a novos saberes, as quais foram intensamente trabalhadas no curso de formação e que se fizeram presentes em seus enunciados expondo juízos, valores, percepções de mundo e, mais especificamente, como é de nosso interesse observar, percepções acerca de ensino de língua materna, do uso de gêneros discursivos no ciclo de alfabetização. Podemos assim afirmar que a polifonia estava manifestada nos enunciados dos entrevistados, pois esses permitiram que essas outras vozes fossem reveladas, foram acionadas sem disfarce, permitindo a nós, interlocutores numa postura de alteridade, que também acionássemos nossas percepções, antecipações a respeito da fala do outro, refletindo que a consciência do falante não é neutra.

Bakhtin (2008, p.4, 39), ao analisar a representação do discurso do outro na relação herói-autor nos textos de Fiódor Dostoiévski, apresenta um desenvolvimento, um crescente a respeito do conceito polifonia, o qual é exemplificado por excertos das obras do autor russo, demonstrando as várias vozes em conflito dos heróis das tramas estudadas. Para Bakhtin, a grande tarefa dessas personagens nas obras de Dostoiévski era “[...] encontrar sua voz e orientá-la entre outras vozes, combiná-la com umas, contrapô-la a outra ou separar a sua voz da outra à qual se funde imperceptivelmente” (2008, p. 277). e culmina com a definição de que polifonia pode ser entendida como “[...] a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto”.

Desse modo, nossa busca neste mar de vozes de entrevistas é apontar em que medida essas são equipolentes com as outras vozes inseridas em seus enunciados, como afirma Bakhtin, em um nível de igualdade como participantes de um diálogo inconcluso, demonstrando como a multiplicidade pode marcar pontos de vista ora convergentes, ora divergentes a respeito do tema apresentado nesta sessão de diálogos.

O conceito de dialogismo, por sua vez, também se faz ferramenta inestimável em nosso percurso, pois buscamos analisar o entrelaçamento entre o sujeito e o objeto em uma síntese dialética, como afirma Freitas (1997) em universo cultural e histórico. À guisa de definição, dialogismo apresenta um embate de múltiplas vozes no enunciado, como afirma Rodrigues (2005, p.161) essas vozes são manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas – apresentam uma atitude valorativa dos participantes do acontecimento a respeito do que ocorre em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores em contrapartida ao monologismo que não permite revelar ao outro os outros discursos que permeiam a prática discursiva.

O Excedente de visão – o seu olhar transforma o meu

Ao analisarmos os excertos selecionados, não podíamos deixar de lado as reflexões que Bakhtin apresenta acerca do excedente de visão ao pensarmos em um processo cooperativo, colaborativo e contínuo de formação de professores como o PNAIC.

Desse modo, essa escolha também é importante para a nossa análise uma vez que essa posição exterior, ou exotópica como afirma o autor acima referido, nos proporciona a oportunidade de sermos durante a formação, bem



CAPA



SUMÁRIO

799

como durante as entrevistas, um excedente de visão. Foi essa postura que nos permitiu aludir, a partir dos enunciados dos entrevistados, as vozes que foram clamadas durante as formações na Unicamp e nos municípios durante os encontros de estudo.

Para Bakhtin (2003, p.21)

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver.

As narrativas coletadas, por meio das entrevistas, revelam-nos que alguns professores alfabetizadores estavam atentos à importância desse excedente de visão durante as formações que ocorreram nos municípios, pois uma das tônicas de uma entrevista que será mencionada ao final deste texto apresenta a relevância dos diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas.

O uso dos gêneros discursivos proposto no material do PNAIC: os efeitos da formação

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI², 2008, p. 229-230)

O Programa de formação continuada para professores do ciclo de alfabetização: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresenta, em seus princípios e materiais de apoio³, a discussão a respeito do ensino de gêneros discursivos a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva no contexto da íntima relação dos gêneros que são estudados em sala de aula com as práticas sociais ou como afirma Kleiman (2005), com as práticas de letramento situadas⁴. Desse modo, como é apresentado no caderno 05: Ano 03 “O objetivo da escola seria

2 - MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

3 - O material de apoio aqui citado refere-se aos cadernos de formação e materiais extras que são sugeridos ao final de cada caderno como leituras complementares e vídeos, por exemplo.

4 - De acordo com Kleiman (2005) as práticas de letramento que ocorrem fora da situação escolar são situadas uma vez que os sujeitos mobilizam recursos, saberes e materiais diferentes de acordo com as características da situação, da atividade desenvolvida e instituição em que estão inseridas.

garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva” (BRASIL, 2012, p. 06).

Pudemos observar, durante o processo de formação ocorrido na Unicamp em 2013/2014, que essa perspectiva é apresentada em todos os cadernos⁵ iracionados a esta discussão. Estudando os materiais notamos que nele há o cuidado, por parte dos autores, de propor a reflexão aos professores que a centralidade do ensino da língua materna deve ser o texto, isto é, a compreensão e produção textual em que interlocutores ativos - em um processo de interação - precisam ter o domínio de uma língua em comum, mas não só; precisam também compartilhar os aspectos discursivos envolvidos nessa interação, a maneira pela qual o discurso é organizado e, por fim, conhecer quais os são os contextos socioculturais de uso em que estão inseridos os gêneros trabalhados em aula. São várias as orientações dadas aos professores no material de estudo e formação que caminham nesta vertente. Silva⁶ (2012) destaca este aspecto da seguinte forma:

O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva.

Reconhecemos que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido (SILVA, 2012, p. 6-7.)

Ao analisarmos os relatos, atentamos ao fato de que em alguns municípios que participavam da formação na Unicamp, já havia uma preocupação, anterior à formação oferecida pelo Programa PNAIC, com uma prática pedagógica envolvendo um trabalho curricular que favorecesse a exploração de atividades de leitura e escrita com uma boa diversidade de gêneros discursivos. No entanto, as ações formativas desenvolvidas potencializaram esse aspecto, possibilitando maior cuidado e atenção a este trabalho. Uma das entrevistadas explora esse aspecto ao dizer que:

[...] quando a gente trabalhou com o caderno, discutia bem propriamente essa prática, foi bastante positivo, porque o material tinha textos muitos bons pra gente discutir com elas as questões teóricas, né, e, assim, com os professores da nossa rede, a gente já tem discutido isso além do PNAIC. Nós temos algumas situações que nós já trabalhamos com eles da diversificação dos gêneros. Por uma questão de currículo, a gente tem, pra criança aprender a produzir, nós temos até uma classificação de gêneros por ano e por bimestre, pra que se garanta que a criança tenha uma diversidade, né, pra que ela aprenda a produzir além de só conhecer (...)

(Entrevista com K – Orientadora de Estudos)

5 - Os Cadernos de apoio ao estudo dos gêneros textuais são: Ano 01- cadernos 05: Os diferentes textos em salas de alfabetização; Ano 02 – caderno 05: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; Ano 03 – caderno 05: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas; Caderno de Educação do Campo: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas

6 - SILVA, Leila Nascimento. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, Unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-11.

7 - A Orientadora de Estudos entrevistada se referia às professoras alfabetizadoras de seu município.

Os excertos abaixo da professora R corroboram a preocupação dos professores em oferecer nas atividades de leitura e produção textual

[...]R: *Eu faço roda de jornal. Faço a roda de jornal. Eu leio algum texto diferente pra eles, também, pra ser discutido. Um texto científico. Não, necessariamente, sempre, contos de fada, uma poesia, pra eles conhecerem diversos gêneros e diversos autores.*

[...]P: *E o trabalho com os gêneros textuais, Rosana. Como que tá isso na sala de aula, na formação?*

R: *Olha, na sala de aula, eu posso falar pela minha sala. Então, eu trabalho dentro do guia curricular, mas, assim, fazendo o que eu acho que é de acordo com a minha sala. Não seguindo, assim, tem a orientação, eu não fujo da orientação, mas eu diversifico bastante. Então, tem contos de fada, tem parlenda, tem trava-língua, tem o gênero textual da... informativo, que é trabalhado através do jornal, de textos científicos. Porque eu também faço uso do livro didático, que a gente tem o livro didático que vêm e a maioria das escolas não usam esse livro didático.*

(Entrevista com R – professora alfabetizadora)

Neste sentido, notamos que de modo geral, que esta professora apresenta a preocupação em oferecer aos estudantes das turmas de alfabetização contato com os gêneros discursivos conforme são usados socialmente, como podemos exemplificar por meio do seguinte enunciado:

[...] *Eu levei convite de casamento, levei convite de festa, levei... Assim, claro que o nível de segundo ano, né. Levei vários gêneros diferentes que pra eles, foi muito interessante. Tanto que quando eu fiz uma avaliaçãozinha com eles, eu coloquei gêneros, eu levei receita, fizemos receita, praticamos a receita. E aí, eles... Eu coloquei gêneros diferenciados, né. Coloquei lá: “_ O quê que é isso? Que tipo de gênero é esse?” Aí coloquei: “_ Isso é uma receita.” Eles acertaram, a maioria. Acho que não teve nenhum que errou, por quê? Vivenciou.*

(Entrevista com R – professora alfabetizadora)

Neste excerto de entrevista também é possível apontar o esforço realizado, pela entrevistada, de não somente apresentar uma diversidade de gêneros, mas sim, na medida do possível, fazer com que haja a aprendizagem significativa. A entrevistada concebe como fator primordial do trabalho com gêneros discursivos, a vivência, a experimentação do evento de letramento⁸, da ação relativa ao uso social do gênero em questão.

8 - Segundo Kleiman (2005,p.23) evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol dos interesses, intenções e objetivos individuais e metas em comuns. Daí ser um evento de letramento.

No exemplo abaixo há, da mesma maneira, a exemplificação sobre a preocupação que a entrevistada apresentava sobre a vivência com os gêneros serem tanto em relação à leitura como efetivamente à produção e função social.

Outra questão que nos é revelada neste excerto do enunciado é a relevância do trabalho colaborativo entre os professores alfabetizadores; da troca de olhares, percepções e experiências para que atividade proposta se tornasse uma experiência exitosa para alunos e professores.

A entrevistada apresenta a descrição do movimento realizado para a produção de bilhetes e, posteriormente, cartas a serem enviadas entre alunos de salas e escolas diferentes.

[...]R: Bilhete, a gente fez bastante. Trabalhou com bilhete também.

P: E como que vocês trabalhavam os bilhetes? Como vocês... Eles escreviam pros amigos, como vocês... Como foi?

R: No ano que a gente fez o pacto - o ano foi 2013, né, a gente fez entre as professoras do curso, a gente trocava de escola; a gente mandava as cartinhas pras crianças da mesma idade e de outra escola. Então, a gente chegou até na produção da carta, né.

P: Começaram com bilhete?

R: : Isso. Aí, ano passado, eu fiz entre eles mesmo. Teve um momento que eles escreveram bilhete pra mim, depois eles trocaram, entre eles...

(Entrevista om professora V2)

A partir do excerto da narrativa desta professora podemos observar a clareza com a qual ela apresenta as esferas de circulação de um gênero discursivo. A professora V2 aponta em seu enunciado que, por meio da produção de um bilhete, o aluno vivencia a motivação real para a escrita, compreende para que, o porquê, como se escreve um bilhete. A professora tenta, na medida do possível, fazer com que esta prática pedagógica esteja o mais aproximada o possível de uma prática de letramento situada, como explica Kleiman (2005).

Podemos também observar, por meio deste relato, como essa professora se apropriou da discussão ocorrida na formação na Unicamp e, muito possivelmente em seu município⁹, a respeito do ensino dos gêneros numa perspectiva em espiral como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez que a professora V2 afirma que trabalha, em um primeiro momento o bilhete, depois com a carta ao 2º ano. Desse modo, mostrando aos alunos as marcas estáveis comuns aos gêneros, aprofundando as características de uma tipologia textual comum e, ainda, se certificando de que os alunos vivenciariam e compreenderiam as esferas de circulação de ambos os gêneros.

Ainda utilizando a entrevista realizada com essa mesma professora, observamos outro aspecto relevante da produção de um gênero discursivo para ela, isto é, apresentar aos alunos a estrutura composicional do gênero a ser

9 - Gostaríamos de esclarecer que não temos a pretensão de afirmar que todas as questões a respeito de gêneros discursivos mencionadas pelas entrevistadas tenham sido estudadas somente no contexto PNAIC-Unicamp, mas apontar que as mesmas reflexões, na medida do possível, são vezes que se repetem na formação da Unicamp, nos municípios e nas práticas de sala de aula. Como mencionaremos no encerramento do texto, não podemos nos esquecer de todo contexto sócio histórico do sujeito entrevistado, que possivelmente, já tenha vivenciado outras formações.

estudado, analisando seus traços estáveis.

[...]P: E cada um produzia seu bilhete?

R: É. Eu trabalhei o gênero primeiro. A gente fez no coletivo, a gente conheceu as partes, e depois, a gente trocou as listas, né. As professoras, nós, trocamos as listas de alunos e eles escreviam para um aluno específico.

P: E respondia?

R: Respondia. Foi legal. A gente fez, num primeiro momento, a carta coletiva. A primeira carta, ela foi coletiva e foi pra sala para apresentar a turma, né. Uma carta de apresentação. Depois, eles trocaram as cartas individuais. Aí, a gente fazia essa troca.

P: Segundo semestre do segundo ano.

(Professora V2)

Importante observarmos que a entrevistada demonstra a concepção do que são e para que servem as esferas de circulação. Apresenta clareza sobre o que os alunos devem conhecer e vivenciar a respeito da função social, da produção em uma prática situada de um gênero, em detrimento das práticas escolares ou escolarizadas de um gênero.

Esta narrativa nos revela que, além da apropriação das questões acerca da estrutura estável, a professora incorporou em sua prática o discurso sobre a produção coletiva, o qual foi apresentado pela pesquisadora da UFPE Telma Ferraz em uma palestra proferida na formação da Unicamp em 2013. Nesta situação específica, a palestrante apresentou os aspectos positivos de se ter em salas de alfabetização a prática da escrita e correção coletiva.

Observamos neste excerto que a voz da palestrante está latente no enunciado da professora V2, pois esta, por meio de sua prática, corrobora a importância desse tipo de atividade em sala de aula.

Além dessas análises, também pudemos nos mobilizar por outras revelações, vozes e olhares apresentados nas diferentes entrevistas. Uma das questões que nos chamou atenção foi a preocupação que essa mesma entrevistada apresentou a respeito do pressuposto de se alfabetizar letrando, o qual é constantemente apontada nos materiais de formação. Silva et alii (2012)¹⁰ afirmam que

A princípio, lembramos que a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve ser constante em todos os anos do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos três primeiros anos, ela deve estar articulada com as atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (perspectiva do alfabetizar letrando). (SILVA, 2012, p. 29.)

10 - Silva, Leila Nascimento et alii. Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 01, Unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 29-33

É possível notar na narrativa da entrevistada, apresentada abaixo, a concretude do alfabetizar letrando. Este excerto que segue é continuidade de um enunciado em que ela relata a importância de se produzir um caderninho com as atividades discursivos dos alunos, sejam elas leitura, produção ou sistematização da escrita alfabética. A professora discorre a respeito da importância da sistematização da alfabetização, levando em consideração o gênero discursivo a ser trabalhado, a série para qual leciona e o conteúdo de alfabetização que deve ser sistematizado e incluído neste caderninho.

[...]R: Acho que eu nem lembro se é foi a partir do PROFA que eu comecei a usar, mas eu gosto desse caderninho. Mesmo por que, eu acho que, nessa fase, as produções, pra gente, tá pegando esse caderno, tá olhando com mais cuidado. É um caderninho... Se eles tão fazendo alguma atividade diferente. Pra gente corrigir mesmo eles. Pra gente retomar. Eu acho que esse caderno ele fica...

[...]

P: E aí, como que você sistematiza essa questão da alfabetização no segundo ano? Assim, é a professora que também faz isso. Pensando assim, como que você lida com os diferentes...? Por exemplo, os direitos de aprendizagem falam, você tem que ter o alfabeto no final do terceiro ano. E aí, a gente sabe que no segundo ano eles não estão. Como que você lida com essa sistematização, assim, com esses diferentes saberes. A gente fala os saberes das crianças. Como que você lida com o alfabético e o não alfabético na sala? As atividades?

(Professora V2)

Percebemos, por este relato, que a professora demonstra que a prática do alfabetizar letrando faz parte do seu cotidiano e que esta a auxilia a organizar e planejar ações diferenciadas de sistematização da escrita alfabética de acordo com as necessidades de cada aluno com quem trabalha.

Para encerrarmos esta pequena seleção de excertos para análise, não podíamos nos esquecer de retomar o aspecto já mencionado a respeito de como uma das entrevistadas revela a importância do excedente de visão para a formação de professores. A professora C em sua entrevista, por várias vezes mencionou à entrevistadora o valor das trocas entre os professores.

Durante seu relato, expressou a relevância para ela em seu município, assim como para nós que participamos como formadores e supervisores na Unicamp, das trocas na formação. Por meio da narrativa da professora, nós pesquisadoras nos flagramos em uma mesma tônica ao pensar no processo formativo, isto é, vimos que esse enunciado revela que o excedente de visão foi extremamente necessário, para todos os envolvidos, ao aprofundamento e à reflexão da formação e das práticas pedagógicas discutidas.

[...]L: Aí eu tenho que perguntar pra você: em que medida a formação do Pacto tem refletido na sua sala de aula? E como em que aspecto, tem refletido?



CAPA



SUMÁRIO

805

C: Tã. É que nem eu coloquei, né. Tem refletido bastante às vezes, quando a gente olha com nosso olhar, às vezes, não consegue enxergar algumas coisas, né. E quando a gente tem essa troca e está conversando também com as orientadoras que estão vindo com bastante bagagem para passar para a gente, acaba ampliando esse olhar. Às vezes, que nem eu coloquei, algumas atividades que a gente acaba falando: “puxa, mas será que vai dar certo?” Você acaba trocando e você vai vendo que as dificuldades em todas as salas são as mesmas, não é e que você não está sozinha naquele momento.

(Entrevista com professora C)

A narrativa da professora C, demonstra como as parcerias produtivas entre todos os envolvidos colaboraram para o desenvolvimento profissional de todo o grupo que ela participava. Em seu enunciado, a entrevistada nos revela como o excedente de visão nos mobiliza e nos transforma em um processo de formação continuada.

Algumas lições

Ao propormos uma análise polifônica dos excertos de entrevistas de professores e OEs envolvidos no processo de formação continuada no contexto PNAIC-UNICAMP, buscamos investigar os impactos da proposta do PNAIC na formação do professor e da atuação da Unicamp na formação continuada de professores alfabetizadores. Neste artigo, tecemos algumas análises sobre os aspectos teórico-práticos que envolvem os gêneros discursivos, abordados no processo de formação desenvolvido com os orientadores de estudo (OEs) e a forma como foram incorporados nas práticas cotidianas dos professores no ciclo de alfabetização. Como afirmamos no início deste artigo, por meio do diálogo que nos flagramos pesquisadores. Foi a partir da incompletude, da inconclusão do discurso do outro que pudemos fazer nossas seleções, recortes, levantamentos de dados e também nossas incursões teórico-metodológicas.

Pudemos constatar como o mar de vozes clamadas pelos professores e OEs durante as entrevistas encontraram ressonância com o que também clamamos e vivenciamos durante nosso processo de elaboração de estratégias, estudos e aprofundamento para as formações na Unicamp.

Observamos que a proposta da rememoração individual de uma história de formação profissional nos faz corroborar a postura formativa de sempre fazer uma contextualização histórica de formação na área de atuação, pois cada história é única, cada trajetória, por mais que revele conexões, coincidências, trocas e mesmas referências, é individual.

Por meio de cada narrativa pudemos analisar como os professores revelam suas concepções de ensino e nos ajudam a compreender de que forma as ações formativas refletem no cotidiano das instituições de ensino e são absorvidas nas práticas escolares.

Por fim, cada um dos excertos das entrevistas nos revelou as preocupações que essas professores e orientadores de estudo têm ao desenvolver um processo de ensino aprendizagem a respeito dos gêneros discursivos que alie alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail . Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra.4. ed. São Paulo: Martins Fontes,2003, p.348.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COLELLO, Sílvia. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. In:..... < <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> acesso em 08 de julho de 2015

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle., SCHNEUWLY, Bernard. ‘Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento’. In: DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRO, Emília. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Unicamp, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. É preciso ensinar o letramento. CEFIEL, Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SILVA, Leila Nascimento. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, Unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-11.

SILVA, Leila Nascimento et alii. Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, Unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 29-33.



CAPA



SUMÁRIO

807

O ensino de ciências para alunos/as com altas habilidades/superdotação: “tateando” significados no labirinto das narrativas

Fernando Fidelis Ribeiro¹
fidelis500@live.com
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Eliane Greice Davanço Nogueira²
eg.nogueira@uol.com.br
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Resumo: O presente trabalho refere-se ao atendimento educacional especializado (AEE) de alunos identificados com características de altas habilidades/superdotação que frequentam a sala de enriquecimento curricular em ensino de ciências da natureza, do Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS–Campo Grande). O objetivo foi apontar e descrever, mediante as (re)interpretações (re)significações das narrativas de sete alunos, como eles perceberam/percebem as atividades ou as práticas científica-educativas desenvolvidas no cotidiano daquele núcleo. Empregou-se, pois, a investigação qualitativa com características descritivas e interpretativas; tendo como pressupostos teóricos conceitos associados, sobretudo, à narrativa (auto)biográfica. Assim, margeado pela produção de narrativas dos alunos participantes desta pesquisa, foi possível tecer os seguintes apontamentos: a) Constatou-se que aqueles alunos possuíam conhecimentos prévios em um nível mais elevado, além de um envolvimento com as tarefas acima da média nas áreas de seus interesses; b) Notou-se, também, na fala deles, o quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de enriquecimento curricular em ensino de ciências da natureza contribuíram para estimular a prática do pensamento e do fazer científico. É salutar também observar que pesquisados e pesquisador puderam se (re)constituir mediante os caminhos possíveis da aprendizagem naquele ambiente quando ambos, simbioticamente, tiveram vontade de saber.

Palavras-chave: educação especial; altas habilidades/superdotação; narrativas.

1. Introdução

A atual LDB (Lei 9394/96) assevera que a educação é um direito universal e, posteriormente no Capítulo V, artigo 59, que trata da Educação Especial, destaca que é de responsabilidade dos sistemas de ensino atender às necessidades especiais dos educandos. Pelo mesmo viés, o inciso II, do artigo supra referido, afirma que “[...] aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências,

1 - Mestrando do Programa de Pós-Graduação, stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, 2015. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF-UEMS).

2 - Professora Dra (titular) do Programa de Pós-Graduação, stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF-UEMS).

e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...]”, deixando claro que a questão de inclusão posta pela diversidade tem como finalidade garantir a integração desses “diferentes” frente aos desafios que se colocam ao sistema educacional.

Não obstante a garantia de educação a todos assegurada pela LDB (Lei 9394/96) observa-se nas últimas décadas estudos incipientes acerca do atendimento educacional especializado, especificamente no que diz respeito aos/as alunos/as com características de altas habilidades/superdotação.

É oportuno ressaltar, então, que na área da educação especial o número de pesquisas ainda é inexpressivo, como bem relata Anjos (2011, p. 12),

[...] às pesquisas na área de educação inclusiva, a área de altas habilidades/superdotação chamou-me especial atenção pelo fato de ser um tema pouco pesquisado, fato que pode ser exemplificado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo programa já possui trinta e um ano de existência e que possui somente uma dissertação (2010) na área e nenhuma tese.

A pesquisadora, que teve em seu trabalho o objetivo de realizar um balanço acerca das pesquisas brasileiras defendidas entre 1996-2009, centrado no atendimento a pessoas com dotação e talento, observou que os cinco artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial deixam claro que os estudos com indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação, numa revista específica, além de serem em número reduzido, não explicitam em seus textos qual a finalidade em se atender de forma diferenciada esses estudantes.

Em suas análises sobre a produção científica nesta temática, Anjos (2011) encontrou dissertações (07) e teses (2), e, ainda que suas pesquisas não se restringissem ao atendimento daqueles indivíduos especiais, mas, à algumas categorias, como a metodológica, a autora aponta, entre outros aspectos, discussões a respeito dos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, a importância das salas de recursos, como espaços privilegiados para esses trabalhos e, sobretudo, a carência de materiais, de formação de professores preparados para lidar com essa “clientela” e de uma organização de trabalho apropriada a atender esses/as alunos/as com características bem singulares.

2. Altas habilidades/superdotação ou um pequeno repertório sobre significado e identificação.

Falar sobre definição de superdotação é, no mínimo, tentar caminhar por uma corda bamba, dada a plasticidade terminológica desse termo. Nomenclaturas como *talentosos*, *mais capazes*, *supernormais*, *gifted (dotados)*, *altas habilidades/superdotação*³, representam as variadas formas de se referir ao mesmo fenômeno, dependendo das diferenças culturais próprias de países em que a superdotação se apresenta.

3 - Grifos do autor deste artigo.



Esquivando deliberadamente essa discussão, torna-se relevante, para o propósito deste trabalho, a seguinte designação:

[...], os termos 'pessoas com altas habilidades' e 'superdotação' são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares (BRASIL, 2007, p. 22).

Com este conceito em mente, propõe-se aqui apontar e descrever, mediante as análises e (re)interpretações das narrativas dos alunos, como eles perceberam/percebem as atividades (durante o primeiro trimestre do ano de 2015), referentes ao ensino de ciências da natureza desenvolvidas na sala de enriquecimento curricular no Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS - Campo Grande).

Lembramos, pois, que a escola é o ambiente favorável para que ocorra o processo de identificação desses alunos especiais, uma vez que no cotidiano da sala de aula o professor pode observar aquele aluno que se destaca em alguma área acadêmica (científica) e, assim, indicá-lo aos programas ou serviços de atendimento a alunos com características de altas habilidades/superdotação.

Uma vez indicado para avaliação, o educando (juntamente com os pais ou responsáveis) é reconhecido e acompanhado por uma equipe de psicólogas e pedagogas especialistas. Logo, o aluno passa por uma entrevista e por testes mediante instrumentos validados, que irão identificar, sobretudo, o seu grau de desempenho, criatividade e envolvimento. Após esses procedimentos e identificado o aluno positivamente, ele é encaminhado para participar dos programas oferecidos com a finalidade de promover e contemplar as suas necessidades educacionais especiais.

No Brasil, existem alguns programas com este objetivo. Em Campo Grande-MS, o NAAH/S – Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – desenvolve esse trabalho nas salas de recurso (AEE). Assim, em consonância com o que preconiza os documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), é válido pensar que o aluno com altas habilidades/superdotação é um sujeito com características de aprendizagem diferenciadas, o que leva, invariavelmente, a um ensino educacional especializado.

3. No labirinto das narrativas (auto)biográficas⁴

Nossa opção pelo uso das narrativas deve-se ao entendimento de que o ato de narrar fornece um riquíssimo material de pesquisa, além de possibilitar ao sujeito, ao narrar suas experiências, uma reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar. Segundo Bertaux (2010, p.30) “A ação, no sentido mais genérico do termo, se desdobra no tempo e a forma que a descreve melhor é a forma narrativa, a do relato.”

Embora ainda não seja consensual entre os pesquisadores, a narrativa vem ganhando cada vez mais espaço

4 - Optou-se pelo termo (auto) biográfico ou (auto) biográfica, com o prefixo “auto” entre parênteses, em consonância com o entendimento da BioGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, a qual sugere, na forma de escrita desse termo, o movimento de autorreflexão que a escrita biográfica provoca no sujeito, ao rememorar e reelaborar sua história de vida. Mais informações podem ser encontradas no site oficial da Associação, no endereço: http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=27&Itemid=68. Acesso em 10/05/2015.

no campo das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Há, porém, relatos científicos que apresentam ressalvas quanto ao seu uso, utilizando argumentos contrários ao seu grau de veracidade ou cientificidade, questionando, por exemplo, como essa reconstrução da história de vida feita de forma subjetiva e individual poderia constituir-se como objeto de estudo de uma realidade social. Neste sentido, Bertaux (2010) argumenta:

[...] na perspectiva etnossociológica, dispomos de toda uma série de testemunhos sobre o mesmo fenômeno social. O cruzamento desses testemunhos uns com os outros permite separar o que deriva de colorações retrospectivas, isolando um núcleo comum às experiências, que corresponde a sua dimensão social justamente aquela que se procura obter. Esse núcleo deve ser procurado do lado dos fatos e das práticas, mais do que no campo das representações. [...] a adoção de uma abordagem etnossociológica ao utilizar narrativas de vida poderá ampliar o conhecimento. (BERTAUX, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, visualizamos a narrativa (auto)biográfica como uma jornada por um labirinto que se altera constantemente à medida que nele nos movimentamos com passagens que podem se fechar ao mesmo tempo em que outras podem se abrir. Nesse sentido, o pesquisador/narrador, ao caminhar nesse espaço, está sujeito a modificações em sua prática pedagógica. E, de forma causal o próprio labirinto altera a sua configuração em resposta à ação docente. É nesse emaranhamento afluyente de movimentos incertos que o professor, ao encontrar becos sem saída, percorre caminhos outros – bifurcações – que possibilitam uma saída para se aproximar das experiências e das vivências que dão sentido ao outro; ao outro que é diferente; ao outro que é de outro lugar; ao outro que é “especial”. Ou seja, a partir dos testemunhos sobre as experiências vivenciadas pelos vários sujeitos em relação à escola regular e ao atendimento especializado, pode-se ampliar o conhecimento sobre o tema, encontrando, como afirma Bertaux, “um núcleo comum”, sem, contudo, deixar de observar as especificidades que fazem de cada indivíduo um ser único e original.

É útil, ainda, ponderar que a investigação (auto) biográfica não se resume pura e simplesmente em narrar ou descrever um fato. É plausível pensar nela como parte integrante, física e emocionalmente, de uma rede de acontecimentos que o cerca e o atinge em todas as direções. No caso específico da prática docente ele/a deve observar e (re)interpretar os eventos de seu cotidiano escolar munido com aparatos teóricos, metodológicos e epistemológicos, mediatizados pelas lembranças que fluem e refluem no espaço e no tempo da memória que, em conjunto, darão suporte para analisar, refletir e ressignificar conceitos e atitudes a respeito de sua experiência profissional.

Porquanto, sobre as narrativas, ressalta-se: “A narrativa autobiográfica induz a repensar o passado, re-dimensioná-lo frente às circunstâncias do presente e às expectativas sobre o futuro.” (TEIXEIRA, 2012, p. 126). Nesse processo, tanto o pesquisador quanto os participantes são impactados, pois, segundo Botía (2002, p. 4), as “[...] narrativas de gente e narrativas de investigador/pesquisador se estabelecem produtivamente para compreender a realidade social.”

Nesse sentido, entendemos que a utilização das narrativas não se configura apenas como uma escolha metodológica de instrumento de recolha de dados, mas como uma modalidade de pesquisa que, fugindo de uma perspectiva canônica e tradicional, inclui os sujeitos, oferecendo escuta sensível aos seus modos de ver e interpretar



a realidade. Envolve, sobretudo, uma nova maneira de encarar a pesquisa científica, o entendimento de que não é possível, em pesquisas de cunho social e humano, desvincular-se do “objeto”, isolar “variáveis” e trabalhar a partir de hipóteses a serem validadas ou não, como preconiza os pressupostos positivistas. Assim, “[...] transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise [...]” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5).

De acordo com esses autores,

[...] as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4, grifos dos autores).

É nesta perspectiva que esse trabalho apresenta-se: como um estudo de investigação qualitativa, apresentado numa forma narrativa de escrita, tendo como pressupostos teóricos conceitos associados, sobretudo, à pesquisa (auto) biográfica, margeada pela abordagem descritiva e (re)interpretativa.

É salutar lembrarmos que tagarelar é próprio da espécie humana, no sentido de que gostamos e gastamos tempo e energia contando histórias (as nossas e as dos outros), como afirmam Connelly e Clandinin:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Neste sentido, quando do enfoque do trabalho qualitativo, Patton (1986) citado por Alves-Mazzotti (2002, p. 131), argumenta: “a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou ‘interpretativa.’” E continua,

Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 131).

Ainda, acerca da pesquisa qualitativa, especialmente, sobre o objetivo do investigador qualitativo, Bogdan e Biklen (1994, p. 70), asseveram:

812

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Por esse prisma, acredita-se que ela aproxima de forma mais significativa o pesquisador do seu objeto de pesquisa. Dessa forma, o observador pode vivenciar as experiências dos sujeitos em seu ambiente ao expressarem seus sentimentos, desejos, decepções, esperanças e perspectivas, cabendo, assim, ao observador/pesquisador, compartilhar, descrever, interpretar e reinterpretar, aspectos que antes velados, agora clarificados.

4. “Tateando” significados no labirinto das narrativas: como os alunos percebem as atividades relacionadas ao ensino em ciências da natureza.

Formado em biologia – licenciatura e bacharelado – de repente me vi na condição de professor de temas de interesse relacionados às ciências da natureza dos alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação que frequentam o NAAH/S, um núcleo vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) que atende alunos identificados com tais características.

Passei a conviver com a insegurança, com a incerteza, com o medo; prevendo que esses alunos não iriam querer estudar simplesmente assuntos relacionados à ciência da vida e muito menos temas comuns que vivenciam em seu cotidiano em sala de aula no ensino regular. Eu possuía a prévia convicção (ou mito) de que eles já dominavam questões como a mecânica quântica, o universo e seus objetos exóticos (buracos negros, supernovas, buracos de minhoca), para não dizer das ideias sobre relatividade geral e especial. E ainda, questões ligadas à matemática e suas complicadas (pelo menos, para este autor) equações; à química, à física, à filosofia e história da ciência, dentre outras áreas que, indubitavelmente, eu não fazia a mínima ideia de como proceder com esses alunos.

Decidi, então, “tatear” ou levantar alguns dos interesses desses alunos sem me preocupar com o destino ou, dito de outra forma, sem me preocupar, a priori, em encontrar uma saída do labirinto. Realizando movimentos cambaleantes de idas e vindas, fazendo várias anotações, conversando com eles/as e, sobretudo, lendo e analisando suas narrativas, percebi que de acordo com o conhecimento de cada educando/a, parecia haver um envolvimento (característica singular desses/as alunos/as) em demasia em seus temas ou saberes de interesse.

Assim, e de forma resumida, essa caminhada pelas trilhas da incompletude da sala de enriquecimento curricular em ciências da natureza do NAAH/S-CG, me possibilitou verificar que os/as sete alunos/as participantes desse trabalho mencionaram temas ou assuntos dos mais diversos. Dentre alguns deles, cito: genética; neurociência; o átomo; biologia evolutiva; astronomia; filosofia da ciência; matemática; antropologia; comportamento animal, robótica, dentre outros.

É oportuno, então, apontar trechos das narrativas escritas desses alunos que proporcionaram interpretar e descrever o significado de estarem participando daquela sala de recursos. Desse



modo e acompanhando as ideias de Galhego (2010, pp. 30-31),

Ao se narrar, é criada uma nova ordem, uma cronologia própria ancorada nos marcos sociais. [...]. Nesse momento, há um retorno, descobertas, redescobertas, ressignificações, portanto, não se trata somente de acionar o passado de alguém, mas as representações criadas pelo sujeito sobre suas vivências.

Tal referência permite ponderar que foi mediante as narrativas desses alunos atendidos pelo NAAH/S-CG, que pudemos perscrutar como eles viam as aulas de ciências. Isto é, qual o sentido de estarem participando daqueles encontros na sala de enriquecimento curricular em ciências da natureza?

Ainda sobre as narrativas, ressalvo que tais depoimentos (ou aluno) serão identificados pelas letras iniciais dos temas de interesse deles, a saber: “FT” é o/a aluno/a que se interessa em estudar física teórica; “AS”, deseja estudar astronomia; e “BE”, o aluno da biologia evolutiva.

Dito isso, o seguinte aluno “FT”, manifesta,

Desde que tive minha primeira noção de Física tive a certeza de que a área seria uma das mais interessantes para o estudo aprofundado. Comecei a fazer curtas pesquisas sobre a matéria, mas sem temas definidos. Iniciei meus estudos no NAAH/S visando adquirir um conhecimento maior, e como a disciplina de Física de Partículas estava disponível na grade, aproveitei para me inscrever. Nas aulas [...], os exercícios de abstração nos proporcionam um estímulo maior da nossa capacidade intelectual, maneira essa de, também, adquirir novos conhecimentos sobre a área e as demais ciências — que acabam se encaixando —, e melhorando nossos argumentos. (Aluno: “FT” – 16 anos de idade).

Percebe-se nessa fala que “FT” apresenta alguns indicadores de experiências anteriores (pessoais, sociais) que o levaram a se aproximar da Física. E, como características desses alunos “especiais”, a ideia de se aprofundar em seus temas é um elemento singular na formação e envolvimento naquilo que eles se propõem a fazer.

ainda, outra aluna que relata um duplo interesse: “Escolhi astronomia e física de partícula por já ter um certo conhecimento e admiração por essas áreas. Também, por querer me especializar em uma delas futuramente”. (Aluna: “FT” e “AS” – 15 anos de idade).

Outro aspecto digno de nota é que os educandos que frequentam a sala de enriquecimento curricular em ensino de ciências da natureza acabam escolhendo participar de grupos específicos de estudo e pesquisa, ali desenvolvidos, justamente por, mesmo antes de frequentarem o núcleo, terem o hábito de ler, assistir ou se informar de outras maneiras acerca de temas científicos em variadas áreas do conhecimento. Daí, infere-se que ao se integrarem ao grupo da área de interesse, eles “magnetizam-se” de tal maneira em seus temas que é possível observar um nível mais elevado de comprometimento e prazer em estar naquele ambiente.

Dessa forma, a vontade e o desejo desses alunos em conhecer cada vez mais sobre os temas científicos que os mobilizam, evidencia-se no seguinte excerto:

Desde que eu comecei a ver documentários, sobre animais e teorias, eu comecei a cada vez mais ter uma vontade de conhecer mais sobre esta área de ciências biológicas. [...]. Cada vez mais eu queria saber sobre os animais, como eles agiam, como eles eram antes de serem extintos, [...], eu nunca ouvi falar sobre eles suas teorias e outras coisas também na escola, e assim com minha vontade de descobrir cada vez mais sobre este assunto, foi aumentando meu fascínio sobre evoluções biológicas, e assim quando no NAAH/S me ofereceram esta oportunidade de estudar sobre biologia evolutiva eu aceitei. (Aluno: “BE” – 14 anos de idade).

Outro aspecto interessante é em relação ao grau de envolvimento e à busca pelo conhecimento científico num nível mais metódico. O aluno “BE”, por exemplo, apresentou no decorrer das atividades uma capacidade diferenciada ao abstrair conceitos singulares sobre as extinções dos animais com a intenção de entendê-las dentro de um contexto mais amplo, qual seja, no âmbito da Biologia Evolutiva:

Eu já tinha um interesse pela vida animal desde criança. Quando lia os livros de ciências da escola eu gostava de ver a variedade de animais retratados nos livros, e anotava quais eram eles, mas apenas os nomes populares, pois na época não sabia que as letras escritas em itálico eram o nome científico de cada animal. E depois cheguei a ler inteiro um dicionário de português Aurélio procurando quais eram os animais que estavam escritos e ia anotando, tenho guardado até hoje a lista que anotei do dicionário. Mas um tempo depois comecei a gostar dos que já foram extintos. Esse gosto pelos extintos e pré-históricos começou quando assisti, há um bom tempo, o filme A Era do Gelo. Depois descobri que esses animais extintos eram os ancestrais dos animais de hoje, e a partir daí tive a curiosidade de saber como eram os ancestrais dos animais de hoje. A área de Biologia Evolutiva mexe com esse assunto de animais, extinção, e afins, e aí sim que nunca mais deixei de gostar de animais. (Aluno: “BE” – 17 anos de idade).

Podemos perceber nos depoimentos acima que esses alunos possuíam conhecimentos prévios dos saberes científicos, além de um envolvimento acima da média com as leituras acerca de seus temas particulares. Porém, não se pode depreender disso que eles não precisem de um atendimento educacional especializado (AEE), uma vez que em alguns momentos de suas falas, percebe-se que eles não são contemplados em seus interesses intelectuais/científicos nos espaços de sala de aula do ensino regular.

Essa questão da não contemplação de seus interesses, parece ser mais evidente quando observamos as seguintes declarações:



CAPA



SUMÁRIO

A escolha de estudar ciências, sendo mais específico, biologia evolutiva, no naahs [...], é basicamente pela oportunidade de possuir um grupo e um professor próprio que auxilia nos debates e divulgação científica, com temas não estudados com tanta frequência ou mesmo sagacidade, algo escasso nas escolas públicas. A possibilidade de estudar biologia no naahs vai muito além por abrir novas formas de pensamento e trazer o aluno para novos autores e ideias. (Aluno: “BE” – 18 anos de idade).

Eu escolhi biologia evolutiva, pois sempre tive dúvida e quando questionava os professores no colégio em relação a essas dúvidas, os mesmos não conseguiam me dar uma resposta de forma imparcial. Já no NAAH/S é totalmente diferente, lá minhas dúvidas foram decifradas. No NAAH/S [...] conheci um mundo encantador, o mundo da ciência, [...]. (Aluna: “BE” – 16 anos de idade).

É frequente, então, encontrarmos alunos/as descontentes com a maneira incipiente com que alguns temas científicos são apresentados a eles na sala de aula do ensino regular. Por conseguinte, depreende-se que esses sujeitos necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE), em um ambiente propício que contemple os seus interesses, desejos e paixões intelectuais.

De modo curioso, no sétimo e último relato, encontramos um caso singular. O aluno pondera sobre suas capacidades intelectuais em ciências, apesar de ser identificado positivamente como acadêmico⁵. Nesses termos: “Quando entrei no NAAH/S, especificamente na oficina de ciências, foi porque pensava que era bom em ciências, então escolhi astronomia, porque não me parecia ser uma área muito complicada e foi a que mais gostei no começo.”, (Aluno: “AS” - 15 anos de idade).

Esse aluno, identificado positivamente para a área de arte, começou a frequentar as aulas de ciências demonstrando, a princípio, timidez e insegurança. Podemos perceber, no entanto, em suas ponderações, que o grupo de estudo o qual ele escolheu participar veio ao encontro dos seus anseios frente às suas curiosidades científicas, sendo que o seu desenvolvimento, na área acadêmica, tem sido significativo.

Esse fato e o conjunto da experiência que temos desenvolvido ao longo de nossa carreira como professor, inclusive em outros grupos de estudos de temas científicos com alunos não identificados com AH/SD, permite-nos inferir que a curiosidade científica dos educandos deveria ser contemplada nas salas de ensino regular; e a autonomia de estudo e pesquisa, incentivada em ambientes que propiciem práticas educativas no cotidiano escolar que possibilitem o desenvolvimento do fazer e pensar cientificamente.

5 - Acadêmicos são aqueles alunos que frequentam a sala de enriquecimento curricular em ensino de ciências. Outros são identificados, por exemplo, para participarem das aulas de arte e/ou música.

5. Considerações Finais

Visto que esses alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação apresentam facilidades em seus modos de aprender e de abstrair conceitos, foi possível tecer as seguintes considerações: a) Constatou-se que aqueles alunos possuíam conhecimentos prévios em um nível mais elevado e um envolvimento com as tarefas acima da média nas áreas de seus interesses; b) Notou-se, também, em seus relatos, o quanto as atividades na sala de enriquecimento curricular em ciências da natureza contribuiu/contribui para o estímulo à prática do pensamento e do fazer científico.

Dito isso, é razoável acreditar que o professor, nesse contexto, encontra-se na posição de Sísifo – personagem ilustrado na obra “O mito de Sísifo”, Camus (2004) – rolando a grande pedra morro acima, mesmo sabendo que ao chegar próximo do topo, ela descerá para que ele a empurre ladeira acima novamente; num eterno retorno, num eterno recomeço. Tal comportamento evidencia-se como condição inescapável ao professor, que se encontra gravitando nesse universo das altas habilidades/superdotação, a saber, a permanente busca pelos caminhos possíveis para (re)começar, (re)construir-se e (re)conhecer-se.

Finalmente, quanto ao assunto referente ao atendimento educacional especializado (AEE) para esses alunos singulares, infere-se, necessariamente, que eles precisam de ambientes de aprendizagem distintos, cativantes e estimuladores, em que sejam respeitados e incentivados a desenvolver seus potenciais científicos, criativos e – por que não arriscar em dizer? – emocionais.

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo – SP: Pioneira Thomson Learning. 2002. 306 p.

ANJOS, Isa Regina Santos Dos. Dotação e talento: Concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p. (Coleção ciências da educação).

BOTÍA, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.

BRASIL. Angela M. R. Virgolim. Ministério da Educação. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Ilustrações coloridas.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMUS, Albert. O mito de Sísifo: o ensaio sobre o absurdo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

GALHEGO, Rita de Cassia. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUSA, Eliseu Clementino de; GALHEGO, Rita de Cassia (Org.). Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 19-33.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). Docência em questão: discutindo trabalho e formação. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2012. Cap. 4. p. 109-134. (IV. Série). Educação Geral, Educação Superior.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, A. SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, RJ, 2014.

A escola popular e o popular na escola: o processo de construção curricular em uma escola de petroperiferia

Douglas Rodrigues Ribeiro
profdouglas@ig.com.br
Secretaria Municipal de Educação de Macaé

Resumo: Dialogar com uma escola de petroperiferia urbana requer um mergulho com todos os sentidos na especificidade do cotidiano escolar. Nossa proposta de doutoramento consiste investigar a constituição de uma escola que se apresenta como popular, bem como o processo de construção do seu currículo escolar. Pensamos esta escola na tríade, “escola, problemática social e conhecimento”, enxergando em suas práticas pedagógicas cotidianas se a denominada cultura popular é parte central desta escola, de seu currículo. A instituição escolhida localiza-se em uma petroperiferia do município de Macaé, a “Capital Nacional do Petróleo”, sendo o Colégio Municipal Botafogo, situado entre as favelas do Botafogo e Malvina, uma ilha fluvial. Esta Petroperiferia tem início na década de 70, com a exploração do Petróleo na região. A Petrobrás instala-se em Macaé e muitos migram para a cidade. Caracterizei as favelas desta região como petroperiferia, pelo modelo de desenvolvimento e tensão no lugar. É importante perceber no cotidiano, as tensões e conflitos provocados por um contexto de pobreza e violência marcado pelo tráfico de drogas, e suas derivações e impactos na Escola-sujeito da pesquisa. Acreditar na escola popular e possível é crer nos seus sujeitos como atores no processo de construção curricular para especificidade desta escola de petroperiferia. Desafiemo-nos a fazer uma leitura compreensiva desta escola em diálogo com a linguagem musical. Os sons ecoados nesta escola revelam seu currículo ideal ou real? Ou um currículo que urge ser produzido nas circularidades intercultural (GARCIA, 2012) que aproxima e distancia os sujeitos escolares e sua complexidade?

Palavras-chave: currículo; cotidiano escolar; cultura popular; linguagem musical.

Dialogar com uma escola de periferia urbana requer inicialmente um mergulho com todos os “sentidos” na especificidade do cotidiano da comunidade escolar pesquisada, contextualizando historicamente como se deu à construção da escola, buscando situar a Unidade de Ensino no contexto de lutas das camadas populares pelo acesso à educação pública. Dessa forma, procuraremos apresentar um pouco do cotidiano do Colégio Municipal Botafogo, que fica no município de Macaé, denominada a Capital Nacional do Petróleo. Sua constituição enquanto escola popular, seus sujeitos, que vivenciam a realidade circundante desta instituição.

Nosso mergulho é na especificidade de uma petroperiferia¹ 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 favela, petroperiferia da Malvina. Estas periferias estarão sendo chamadas de petroperiferias, são comunidades que estão à margem da riqueza produzida na cidade, são as periferias do petróleo; as petroperiferias. Neste processo de cons-

1 - Petroperiferia - Da periferia da cidade ao petróleo, surgiu a ideia de chamar as grandes áreas habitadas por essa grande massa popular miscigenada de Petroperiferia.



trução deste projeto de doutorado, vejo a possibilidade de fazer uma leitura compreensiva desta comunidade escolar e local sob a ótica de análise do que é posto enquanto currículo popular e escola popular.

Do ponto de vista histórico e geográfico, na segunda metade do século XX Macaé ganha destaque Nacional e Internacional. 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.

Com o início das atividades da Petrobrás no município, ocorreu uma invasão de uma área de manguezal, cercada pelo Rio Macaé, na época limpo e cristalino, e pequenos canais que formavam uma ilha. No início da década de 80, em alusão a Guerra das Malvinas, a localidade passou a se chamar Malvina. Neste período, o rio

Macaé servia a comunidade 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 favela das Malvinas em Macaé é uma das maiores das petroperiferias e antes da chegada da Petrobrás abrigava artesãos que atravessam o Rio para produzir vasos em um antigo barracão. Hoje ao invés dos oleiros de antigamente, a comunidade escolar e local está sob a vigilância constante dos olheiros, seja do tráfico de drogas ou mesmo da polícia.

Hoje, ao entramos na favela, somos monitorados por meninos² com radinhos, são os olheiros do tráfico, o primeiro degrau da escola do crime. O tráfico então passou a tomar conta da favela literalmente, e a escola parece estar numa “disputa por matrículas” com a escola do crime. Nesta luta vencemos de monte, mas é muito duro quanto perdemos alunos para a escola do crime.

Estaremos num diálogo permanente com os sujeitos desta comunidade escolar e local, são as minhas memórias de 13 anos como Professor Orientador Pedagógico da escola, entrelaçadas as dos sujeitos da comunidade escolar entre pais e funcionários, moradores da comunidade que darão significado ao trabalho. É possibilidade de retratar a comunidade pelas vozes dos que estão nela imersos.

É preciso que todos falem e sejam ouvidos, em um diálogo onde as Histórias são ressignificadas, as vivências são discutidas, e os planos de formação possam ser pensados. Desta forma, no cruzamento de projetos pessoais com o projeto coletivo, nas negociações que a vida da escola exige e se faz, há maior possibilidade de sucesso dos projetos educativos. (PAULA & MELLO, 2011, p.03).

Numa petroperiferia urbana com as desigualdades sociais já elencadas e com estes atravessamentos da violência cotidiana, não podemos nos colocar numa *redoma de vidro*, imune a tudo que acontece na vida dos sujeitos deste espaço sociopedagógico, que são todos da comunidade escolar e local. Nesta perspectiva queremos pensar a

2 - Meninos - Os meninos são os chamados soldados que servem ao tráfico de drogas.

construção do currículo desta escola de favela refletindo sobre um problema macro de Macaé enquanto “*uma rica cidade pobre*” na tríade ‘escola, desigualdade social e conhecimento’. A realidade macro dos arredores da escola é parte significativa de um problema micro do cotidiano de uma escola popular que vive entre o sonho de uma construção coletiva de uma escola popular e a realidade do abandono das políticas públicas em todos os seus âmbitos. Cabe-nos saber se esse popular é parte do currículo desta escola.

Pensamos que no caminho da construção curricular, as histórias de vidas e as construções e produções extraescolares dos alunos, podem confrontar com os possíveis engessamentos curriculares escolares das escolas de favela; é o currículo 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. Não seria interessante em uma realidade específica de favela, com alunos com um modelo próprio de absorção social mediado entre o sonho de consumo e a pobreza real, termos um currículo também diferente dos que chegou pronto as unidades escolares?

Queremos sim pensar um currículo que vá fundo nas histórias de vida que nos mostram o retrato da realidade de professores e professoras, alunos e alunas em suas autorias pedagógicas. Vejo esse projeto de doutorado como uma viável expectativa de levar os professores/as a refletirem sobre a realidade de abandono e desigualdade social dos seus alunos expostos a uma conflituosa e violenta vivência, buscando com eles uma reflexão crítica e politizada sobre o como e o porquê daquela condição social a qual se encontram.

Propomos-nos, neste trabalho, pensar a possibilidade de currículo popular e intercultural (SANTOS, 2003) para uma escola que acreditamos ser possível. Não negamos até este momento neste projeto, os desafios que enfrentamos no cotidiano da escola. Pelo contexto explicitado, sabemos que a violência é parte da história dos sujeitos da comunidade escolar e local. Vimos o que nossos alunos vivenciam no Complexo de petroperiferias das Malvinas. Compreendemos que estamos numa área de risco para professores, alunos, ou seja, e comunidade escolar e local. Deparamo-nos com diversas situações conflitantes no cotidiano do Colégio Municipal Botafogo e principalmente fora dele. Mas em meio à busca das histórias e na efervescência dos becos, vielas e corredores, vamos compreendendo que a periferia que está no entorno, não será coadjuvante nesta pesquisa, a favela é protagonista e como tal impõe uma nova ordem e produz e mais que importar valores e costumes, exporta alegria, conhecimento, cultura, esperança. Pelo exemplo da música temos o Funk, Samba, Hip Hop, que de representações antes suburbanas, passaram a música também da elite. A escola reconhece esse protagonismo em seu currículo?

Para chegarmos efetivamente ao currículo, nos propomos pensar na formação do professor que atua na escola de uma petroperiferia urbana, na sua atuação, no seu fazer pedagógico que passa por estas questões e vivenciadas por todos os atores no cotidiano de uma escola localizada numa área de risco. Não podemos conduzir esta pesquisa fechando os olhos para o real.

Para tanto, estar no Colégio Municipal Botafogo, numa escola de petroperiferia urbana, pode ser muito mais ensinar as quatro operações da matemática, por exemplo. Por mais que não esteja oficializado no currículo que chega (muitas vezes) pronto à escola, os conteúdos atitudinais e afetivos do professor são fundamentais para o trabalho que é mais que pedagógico e sociopedagógico? Como podemos refletir sobre a importância das histórias de vidas dos sujeitos da favela/escola na possibilidade da construção de um currículo popular para uma escola popular?



É fundamental, compreender como se deu constituição da Petroperiferia da Malvina, sua caracterização como uma favela violenta e a relação deste tensionamento como cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar do Colégio Municipal Botafogo. Faz-se necessário discutir a possibilidade de construção de um currículo específico com as escolas de favelas, isto é, nas, petroperiferias urbanas.

Neste sentido é de suma importância pensar à formação dos professores/as em diálogo com cotidiano da favela/escola e sua atuação no cotidiano da sala demandada pelas especificidades dos saberes da petroperiferia e de seus atores.

Um trabalho de pensamento requer sempre uma *escuta sensível* (BARBIER, 1994) visto que o diálogo indispensável à construção do conhecimento nos exige sempre uma disponibilidade para escutar os outros. Assim, dialogando com Paulo Freire, Miguel Arroyo e outras fontes que pretendemos aprofundar essa discussão sobre currículo, 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*”.

No intuito de pensar o currículo escolar pelo 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 e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17).

Os 14 anos de atuação nesta favela me ajudaram a delimitar e justificar uma concepção que tenho sobre as petroperiferias urbanas e a importância de práticas pedagógicas que atendam a real demanda das escolas destas classes populares. *Projetos educativos destinados às periferias urbanas, norteados pela filosofia da integração escola/comunidade, adequação de currículos, atendimento às diferenças individuais, novas metodologias e outros*”. (ARROYO, 1997, p.20).

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).

É preciso refletir sobre uma prática pedagógica crítica, frente ao abandono e condição de pobreza a qual a comunidade escolar e local se encontra e as condições dos serviços públicos não oferecidos aos munícipes da

petroperiferia como: saúde, educação com escolas para todos e com espaço adequado, moradia, segurança e de assistência social. Faz-se necessário questionar esta realidade e levar os professores alunos a pensarem sobre o que acontecia. Como não refletir sobre o currículo desta realidade desafiadora.

Por que não aproveitar as experiências 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 era refletida 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 que são de grande relevância nesta pesquisa, e que oportunamente estaremos investigando via currículo escolar e comunidade acreditando nas *possibilidades de ganho* desta pesquisa.

Não podemos ocultar acontecimentos que desafiam a cada dia a construção do currículo escolar, fatos que nos movem a defender este projeto de doutorado. São trocas de tiros, cancelamento de aulas nas invasões, sobrevoo do helicóptero da polícia, os jovens alunos que são aliciados pelo ganho “fácil” no tráfico de drogas, são situações cotidianas que nos movem a pensar, a cada dia, no professor, nos alunos e no currículo para essa realidade.

Penso que isso é um problema sociológico de extrema relevância a se pensar, visto que ameaça cotidianamente a integridade física das pessoas que moram nas favelas. Porém, torna-se um problema maior ainda, ao enveredarmos pelo viés pedagógico, sobretudo, quando esses indivíduos começam a servir de modelos identitários às crianças da favela, cuja referência concreta de sucesso passa a ser tais bandidos, e os meios ideais para a obtenção desse sucesso é a “internalização” da sociabilidade violenta como um padrão de comportamento que oferece resultados práticos. Ao chegar à escola, esses comportamentos criam enredamentos conflitantes com os padrões de comportamentos esperados para um “bom resultado escolar”. (TORQUATO, p. 75).

Não podemos conceber tais situações como comuns, corriqueiras, já que sonhamos com políticas públicas que estabeleçam as necessidades básicas, dentre elas a segurança. Eis novamente o professor no chão desta escola, que enquanto sujeito do conhecimento pode ou não saber a dimensão da importância do que ensina e se aprende. A este chão da escola pública, recorro a Freire e Arroyo que trazem a tônica da docência na educação popular no que tange a comprometimento com a *prática transformadora* e emancipadora.

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho – educação – humanização – emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança,



CAPA



SUMÁRIO

823

jovem ou adulto a aprender o significado social cultural e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou a criança jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciarmos meios de orientação, de comunicação e de participação. (ARROYO, 2011, p. 144).

Como compreender o significado social dos símbolos construídos quando o professor/a depara-se com cadernos repletos de siglas da facção que possivelmente dominam o tráfico de drogas na favela?

Para além daqueles muros existe um cenário de violência, mas existem muitas possibilidades para o professor/a ensinar e aprender, Arroyo (2011) diz que é preciso que o docente esteja atento a dinâmica social para garantir o que ele chama de conhecimentos vivos. Há muitos conhecimentos vivos disputando território no currículo. Para a escola de favela este trabalho de doutorado pode ajudar o professor/a compreender e conhecer a realidade para depois criar e intervir, de forma que esse processo de criação e intervenção não se faça separado da construção curricular que tenha como perspectiva transformar a realidade. *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).

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 concepção que se tem da não produção nesses espaços, em muitos casos, é incutida nos próprios sujeitos que vivenciam este processo. A máxima da despolitização, 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 ‘hã saber’, embora esteja lá e apareça por impertinência, o tempo todo.* (GARCIA e ALVES, 2002, p. 92).

Acreditar no conhecimento popular é de extrema relevância para este projeto de doutorado. Estamos vislumbrando a possibilidade de construir um currículo popular numa escola de classe popular composta por sujeitos que historicamente sofrem com essa massificação, alienação e “marginalização” socioeducativa. É fundamental para que não acabem como vítimas da segregação dos saberes. É possível no processo ensino aprendizagem professores e alunos cumprirem com suas funções neste conturbado contexto, mesmo que por vezes queiram desqualificar e inviabilizar as possibilidades de buscar e sonhar. Essa escola deve sonhar com o inacabamento do saber, para superar o pragmatismo dos que usam da violência simbólica do capitalismo como base para acabamento da esperança dos sujeitos da comunidade escolar e local.

Do ponto de vista da construção desta pesquisa, e de seus desafios teórico-metodológicos, é primordial buscar um diálogo permanente com os sujeitos do Colégio Municipal Botafogo, seus familiares e demais moradores das Malvinas; diálogo este que anima as minhas memórias, entrelaçando-as a esses sujeitos, destacando a rica e complexa convivência com pais e funcionários, moradores da favela que dão outros sentidos e significados a construção desta tese.

Destaco algumas vozes que inicialmente apareceram na construção deste projeto e possivelmente aparecerão em outros momentos sublimes desta pesquisa. Autores que me acompanharam no processo de construção da dissertação de mestrado e que estão na construção deste projeto de doutoramento e que fizeram acreditar que uma educação popular é possível. Autores como Michel de Certeau, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Milton Santos, Alba Zaluar, Rodrigo Torquato, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Maria Tereza Goudard Tavares, dentre outros, me propiciaram-me leituras sobre diversos aspectos da escola numa petroperiferia urbana. São autores que me acompanharam desde o início do trabalho e trouxeram nas entrelinhas as reais possibilidades de uma escola popular e possível, mas que não deixaram de elencar criticamente os múltiplos problemas de uma comunidade escolar. Para estes autores, dentre muitos fatores que influenciam no cotidiano escolar estão à falta de políticas públicas, a desigualdade social e a condição de miserabilidade.

Na construção desta pesquisa que é qualitativa e de caráter participante na, faço uso das fontes empíricas entendendo que é preciso ouvir o outro literalmente, é o momento de parar, escutar e transcrever para além do que penso, mas o que escuto, sinto, vejo, toco, percebo, leio, numa relação mais próxima e específica com os sujeitos nas entrevistas de conversação. Para tanto, devemos entender que é “*naturalmente necessário que a escolha das perguntas seja extremamente maleável e suscetível de se enriquecer pelo caminho de uma quantidade de quesitos novos e aberta a todas as surpresas*”. (FILHO & NEDER, 1997, p. 25). Quero ressaltar que as entrevistas, no melhor sentido de perceber os sujeitos próximos entre vistas nas quais procuraremos exercitar a nossa capacidade de escutar profundamente o outro, esse outro que é sempre um desafio de alteridade e aceitação como legítimo outro. *É a aceitação do outro como legítimo outro, conforme Maturana, o que significa ouvir o outro no que o outro diz e não no que já trazemos como sua resposta.* (GARCIA, 2001, p. 19).

Compreendo que nesses atravessamentos de relações mútuas, é que nos colocaremos nesta escola de petroperiferia urbana, espaço de construção de saberes curriculares que vão além da sala de aula e propriamente da escola. A comunidade escolar é composta de sujeitos históricos que a cada ação que é desenvolvem no cotidiano, imprimem uma pitada de si mesmo, que é a marca de cada história singular que, junto com outras, forma a história coletiva do Colégio Municipal Botafogo. Para tanto, dentro de nossa proposta de pesquisa de caráter participante, é preciso ter claro que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isto significa. (OLIVEIRA & ALVES, 2001, p. 16). Se estivermos astuciosamente atentos quando conversamos, falamos, entrevistamos, ouvimos, pensamos e necessariamente construímos conhecimentos, conseguiremos revelar o que as histórias de vida têm a nos dizer direta e indiretamente nas entrelinhas, nas brechas.



CAPA



SUMÁRIO

825

No processo de escrita deste trabalho estarei fazendo uso da linguagem musical em uma comparação analógica. De um lado teremos uma orquestra sinfônica executando uma partitura, com instrumentos diferentes, sons, notas, compassos³ e todos os sinais musicais que expressam a intensidade do fazer musical com os diferentes. Do outro lado teremos o Colégio Municipal Botafogo e sua música/história feita de sons/vozes, notas⁴/alunos que vivem as tensões e conflitos no desafio de constituir um currículo real e coletivo com seus instrumentos/sujeitos diferentes em meio aos vários saberes/acordes⁵, numa realidade nem sempre afinada⁶ pelas políticas públicas, ou mesmo pelo na fazer do cotidiano.

Como na música, o tom da voz, a altura, a clareza e os ritornellos⁷ que fazem o vão e vêm das memórias nos colocam que as maneiras de falar nos oferece um aparelho de figuras típicas para análise das maneiras cotidianas ao passo que ela, em princípio se acha excluída do discurso científico. (CERTEAU 2012, p. 47).

Em tempo é fundamental retomar o debate com autores munido da leitura compreensiva da realidade frutos das minhas leituras observações e entrevistas para poder possivelmente defender a tese de que se faz necessário uma construção curricular diferenciada para as escolas de favela.

Assim queremos se apropriar linguagem cotidiana se fazendo vida e irrigando outros sentidos na escola tecidos por fios neste emaranhado de várias histórias. Com esses fios que nos propomos a puxar, iremos bordando a história de cada uma de nossas vidas e convidando a cada um de vocês a pegarem o até mesmo largarem, escolhendo fios a seu gosto. (ALVES & GARCIA, 2002, p. 8).

Uma pesquisa qualitativa de caráter participante requer uma atenção especial para as ações implementadas por professores/as no cotidiano da sala de aula de uma escola de favela. Não nos cabe enquanto pesquisador mensurar em aspectos classificatórios e qualitativos a prática pedagógica dos professores/as, mas analisar os porquês, as causas e o contexto da atuação dos docentes frente à abordagem curricular desta escola de periferia que passa pela formação de cada um dos sujeitos.

Hoje, tanto as favelas cariocas como as macaenses são atravessadas pelo tráfico de drogas. As facções que “comandam” o tráfico nas favelas cariocas são as mesmas que comandam as favelas macaenses. Como exemplo, temos a Rocinha no Rio de Janeiro e a Malvina em Macaé que são ocupadas pela mesma facção. As características e as regras estabelecidas por traficantes do Rio de Janeiro e Macaé e outras periferias brasileiras são semelhantes com diferenças no aspecto geográfico, a Rocinha é um morro e Malvina e Heliópolis em São Paulo são planícies.

Como é uma escola de favela que vivencia as tensões e conflitos oriundos de um contexto tão comum nas periferias brasileiras, mas ao mesmo tempo tão desconhecido e desafiador para os docentes? Qual importância desta pesquisa para a prática pedagógica dos professores de escolas de favela no Brasil quando reflete sobre esta es-

3 - Compassos - são unidades métricas que na partitura agrupam os tempos.

4 - Notas - sinais que representam o som, como os alunos são diferentes.

5 - Acordes - conjunto de sons ouvidos simultaneamente de maneira agradável ao ouvido.

6 - Afinação - é o processo de produzir um som ajustado ao diapasão normal por comparação a outro som (boa ou má afinação).

7 - Ritornello - é um sinal que indica que precisamos voltar a compassos anteriores.

pecificidade? O professor que chega a escola de favela, de onde veio como chegou e porque está nesta escola? Como são formados os professores das escolas de favela? Qual o papel da escola no processo de formação deste professor que chega a escola? O currículo do Colégio Municipal Botafogo é o ideal, é o real, ou é algum tipo de padrão homogêneo fruto de discussões que não passaram pela escola/favela?

Em nossa especificidade queremos refletir sobre a prática pedagógica de quem ensina e o que se ensina da petroperiferia na petroperiferia. É com Paulo Freire num diálogo sobre prática e saberes pedagógicos com a proposta do ensinar exige o melhor do professor que é comprometimento com uma prática pautada pela reflexão que se dá na troca de conhecimentos com os alunos, pela humildade, pela apreensão da realidade. Outro autor que estará conosco neste trabalho é Miguel Arroyo na discussão sobre o “Currículo, território em disputa”, é pensar o professor/a que percebem que sua história, a própria história da docência e do movimento docente, suas autorias e identidades profissionais estão ausentes nos conhecimentos dos currículos de formação e de educação básica. (ARROYO, 2013, p. 18).

A perspectiva de investigar a possibilidade de construção de um currículo intercultural e emancipatório, que possa aproximar as diferentes culturas presentes e em tensão, tanto na Escola Botafogo, quanto na “realidade mais ampla” que circunda e atravessa a escola, deverá ser o foco desta investigação, ainda em fase de maior delimitação e aprofundamento teórico-conceitual.

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.
- 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.
- GARCIA, R. L. (org.); ALVES, N. (org). O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, I. B. (org); ALVES, N. (org.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- PAULA, L. C. & MELLO, R. R. – UFSCAR. A Constituição dos Formadores de Professores e a potencialidade da práxis Histórica de Paulo Freire para Estudos e Ações. 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6027_3004.pdf



CAPA



SUMÁRIO

827

PRIOLLI, M. L. M. Princípios básicos da Música para juventude. 38ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Casa Oliveira de Música, 1997.

SANTOS, M. Pobreza Urbana. São Paulo, SP: EDUSP, 2009.

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.

ZALUAR, A. (org). Violência e Educação. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

828



Desconstruindo a chapeuzinho – ampliando olhares sobre a construção de personagens

Sabrina Vasconcelos de Oliveira Ribeiro
sabrinateoliveira@yahoo.com.br
Programa de Residência Docente Colégio Pedro II

Resumo: A apropriação das habilidades textuais-discursivas nos anos iniciais da alfabetização depende intensamente dos conhecimentos prévios de quem escreve, assim como de uma reflexão orientada a respeito do que é produzido pelo aluno. Este trabalho apresenta um projeto desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, onde, a partir de uma personagem conhecida e querida por eles foi possibilitada sua desconstrução e posterior reconstrução em narrativas individuais. Inicialmente foram apresentadas três histórias – Chapeuzinho Vermelho- Histórias Clássicas de Maurício de Sousa, Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante – com uma personagem comum: Chapeuzinho. Foram desenvolvidas atividades individuais e em grupo, onde os alunos puderam especificar semelhanças e diferenças entre as personagens e as histórias. E com isso foram reconhecendo características que culminaram com a construção autônoma de uma narrativa com a personagem Chapeuzinho, com os recursos expressivos de cada aluno e sua liberdade de criação. Ao final do projeto os alunos perceberam o poder de organizar sua narrativa a partir de sua própria subjetividade, desenvolvendo melhor as estratégias de compreensão e organização da escrita.

Palavras-chave: leitura; texto narrativo; construção textual.

Introdução

É no 3º ano do Ensino Fundamental que a produção oral e escrita do aluno deve ser analisada com mais subjetividade do que objetividade. Ao analisar o potencial criativo e imaginativo dos alunos, podemos aprimorar seu ambiente discursivo e talvez com isso permitir que o aluno reconheça o seu texto como um produto, que estabelecendo uma relação com o interlocutor representa o autor e proporciona sua interação com o meio.

O presente trabalho buscou possibilitar o aprimoramento da construção escrita dos alunos da turma. A ideia do projeto surgiu a partir da primeira avaliação de produção textual proposta pela rede; nela os alunos deveriam descrever as características principais do personagem de uma história lida no bimestre. As produções textuais dos alunos pareciam fechadas em criatividade, e pouco exibiam sua habilidade individual. O modo como os alunos se relacionavam com o texto parecia previsível e pouco autônomo.

Conforme orienta Locatelli (2011), situações didáticas devem ter como objetivo levar o aluno a pensar sobre a linguagem, compreendendo-a e utilizando-a adequadamente. O favorecimento da leitura e escrita no ambiente escolar pode expandir as habilidades do uso da língua e pressupor o desenvolvimento de outras habilidades relacionadas.



CAPA



SUMÁRIO

829

Com o objetivo de permitir que os alunos pudessem aprimorar-se no ambiente do discurso escrito e a fazê-los pensar na sobre a linguagem escrita elaborei o Projeto de desconstrução da personagem Chapeuzinho. A ideia para usar a personagem surgiu da indagação de um aluno sobre o livro Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante. O aluno ao ver o livro na caixa de livros da sala, mostrou-me surpreso com a personagem Chapeuzinho ser um menino. Como naquele dia não havia mais tempo para fazer uma leitura com a turma, prometi fazer a leitura do livro na semana seguinte, e com isso elaborei o projeto de comparação entre as histórias e consequentemente da personagem.

Desenvolvimento

O projeto decorreu durante uma semana. Nele os alunos foram apresentados três histórias: Chapeuzinho Vermelho- Histórias Clássicas de Maurício de Sousa, Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante na roda de leitura. Inicialmente foram analisadas as capas dos livros e suas características. Antes de manusearem os livros os alunos descreveram suas expectativas sobre as histórias. Os alunos não conheciam o livros da Chapeuzinho Amarelo e, sobre o livro Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante eles só sabiam que havia um menino na história.

Inicialmente foi feita a leitura da história clássica de Maurício de Sousa, sobre ela os alunos demonstraram conhecimento prévio, e puderam contar a história junto com a professora, descrevendo as ilustrações e alterando vozes para as personagens. Uma aluna inclusive lembrou-se da música cantada pela personagem em sua trajetória até a casa da vovó. Após a leitura desta primeira narrativa os alunos fizeram um ditado cantado da música da Chapeuzinho Vermelho, e através da releitura da letra da música conseguiram corrigir seus erros e omissões de palavras. Para correção final foi oferecida uma cópia da música para cada aluno e cada um pode corrigir o texto de um colega da turma. Sobre esta primeira história também foram propostas outras atividades como: um labirinto e a reescrita em dupla da história alterando o seu final.

Na tarde do primeiro dia retornamos a Roda de Leitura para conhecer a história: Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante, sobre ela os alunos ficaram surpresos com a personagem Chapeuzinho ser um menino, e com o fato de um refrigerante ter salvo a vida da vovó e do menino. No dia seguinte alguns alunos da turma iriam a fábrica de uma famosa marca de refrigerante, e a eles foi incumbida a tarefa de registrar a visita em forma de textos, desenhos e fotos. Naquele momento os alunos perceberam que os processos de construção narrativa envolvem especialmente a criatividade do narrador, e com isso começaram a indagar sobre outras possibilidades sobre a personagem. Os alunos ficaram curiosos para a leitura da história Chapeuzinho Amarelo, que aconteceu no segundo dia do projeto.

No segundo dia, após o retorno dos alunos ao passeio a fábrica de refrigerante, retomamos o projeto na Roda de Leitura para conhecer Chapeuzinho Amarelo. Antes da leitura pedi que os alunos descrevessem suas opiniões sobre o porquê da personagem ser Amarelo e não Vermelho. Alguns alunos opinaram e discursaram suas opiniões. Ao realizar a leitura do livro foi notório o encantamento pela narrativa. A surpresa da personagem vencer o medo e o fato curioso da história não ter uma vovó foram os pontos destacados pelos alunos.

Após a leitura dos três livros os alunos foram organizados em três grupos, e cada grupo preencheu uma ficha sobre o livro, nela continham informações sobre título, autor, ilustrador, personagens e o que acontece com a vovó?.

830



CAPA



SUMÁRIO

Durante o preenchimento das fichas os alunos pediram para desenhar as personagens. E durante a feitura da atividade, os grupos interagiram trocando informações sobre as características de cada personagem, sua personalidade e contexto das histórias. Ficando visível que conseguiram assim articular seus modos de pensar sobre a construção de personagem.

No terceiro dia do projeto, com a construção das fichas dos livros concluída, os grupos descreveram sua personagem e contaram um pouco sobre a narrativa. O grupo da Chapeuzinho Amarelo destacou que a personagem perdeu o medo, e sobre isso os alunos começaram a relatar alguns dos medos que tinham. Elaboramos assim uma descrição individual dos medos antigos. Cada aluno descreveu do que tinha medo e de como o medo foi vencido, e assim como Chapeuzinho Amarelo, reorganizou as sílabas de seu medo e os renomeou.

No quarto dia, conversamos sobre os diálogos de cada uma das narrativas. Os alunos encenaram os diálogos e posteriormente em três grupos, organizaram as falas das personagens, enumerando-as e colando-as ordenadamente. Os alunos tiveram acesso aos livros para poder organizar os diálogos, e enquanto trabalhavam em grupos perceberam que os diálogos eram diferentes entre si, e que não é toda história de Chapeuzinho que possui aquele diálogo clássico entre a menina e o lobo faminto. Após a organização em grupo, os alunos refizeram a atividade individualmente, e cada um organizou todos as três cenas de cada livro. Neste momento foram destacados os sinais de pontuação (dois pontos : e travessão –).

No quinto dia de projeto, os alunos receberam uma folha com cinco personagens (Chapeuzinho, lenhador, caçador, lobo e a mamãe) para a construção de dedoches. Os alunos puderam pintar, recortar e brincar com seus dedoches livremente. Foi orientado que enquanto brincassem, pudessem pensar em uma história de Chapeuzinho diferente. Eles poderiam utilizar elementos das três histórias ou inventar novos elementos para compor uma nova história, assim como poderiam recriar funções para os personagens dos dedoches. Neste momento os alunos já demonstravam que entendiam o quanto poderiam articular a personagem e história a sua criatividade e imaginação. A familiaridade com a história não os limitou a pensar unicamente no que havia sido apresentado a eles durante aquela semana de projeto. Eles puderam repensar e elaborar novas histórias.

Conclusão

Nas séries iniciais muitas vezes os textos dos alunos perde nos aspectos ortográficos, coesivos e de coerência, pois tais estruturas ainda encontram-se em apropriação e construção. Com isso surge a necessidade do acompanhamento e da reflexão orientada sobre o produto escrito do aluno. Ao professor cabe orientação, o estímulo, a disponibilidade de aproveitar situações do dia a dia em sala de aula para possibilitar o contato do aluno com o texto visando um propósito comunicativo, e não mecanizado para atender propostas didáticas e burocráticas.

Através da elaboração deste projeto, que foi sendo construído durante sua execução, atendendo as demandas da turma, pude perceber o quanto se faz necessária a reelaboração das técnicas e práticas elaboradas dentro de sala de aula para que promovam a produção textual mais autônoma e criativa. Lamentavelmente, muitas vezes, especialmente nos Anos Iniciais da Alfabetização, a escrita torna-se automática e pode acabar gerando escritores mecânicos e sem envolvimento no processo de construção do texto e sem identificação com o produto escrito final. Cabe lembrar Goulart (2008) que nos destaca que os textos narrativos se caracterizam pela constituição de uma

unidade de sentido por meio da apresentação de uma série de ações e eventos, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos de coesão.

O dizer do aluno deve ser o foco, e não os enunciados e propostas pré-estabelecidas. Ao oferecer novos caminhos na leitura, possibilidades de acesso a diferentes narrativas, gêneros textuais, reescrita e especialmente reflexão sobre a leitura estaremos proporcionando a possibilidade de ampliar a construção textual dos alunos ainda nos primeiros anos de exercício da escrita. Reconhecendo cada texto como uma instância discursiva individualizada, o aluno se permite a criatividade, reconhecendo-se enquanto sujeito. E faz uso da linguagem construindo assim sua subjetividade também na escrita.

O projeto decorreu de modo bastante satisfatório, e foi possível perceber o processo evolutivo dos alunos enquanto autores e o reconhecimento da criatividade individual. Tanto as atividades individuais como as em grupo foram bem aceitas pelo grupo, e o posicionamento e a argumentação oral, acerca dos temas relacionados, permitiu que conseguissem expor melhor suas diferentes opiniões, além de ter ampliado sua capacidade de argumentação. Acredito por fim, que o projeto tenha proporcionado uma aprendizagem significativa sobre os temas tratados, houve disposição dos alunos em todas as atividades propostas, e foi reconhecido o potencial significativo dos conteúdos apresentados. Tal positiva experiência já vem garantindo novas práticas com a turma, e maior troca na elaboração de atividades, onde os alunos encontram-se mais atuantes e envolvidos nos processos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

SOUSA, Maurício. Chapeuzinho Vermelho – Clássicos Ilustrados. Editora Girassol e Maurício de Sousa, 2012.

BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. 27ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROBERTS, Lynn (recontada por). Chapeuzinho Vermelho – Uma Aventura Borbulhante. São Paulo: Zastras, 2009.

LOCATELLI, Iza. A Língua Escritanos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2014.

CESAR, Júlio & SANTOS, Furtado dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 4ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

GOULART, Cecília. A Produção de Textos Escritos Narrativos, Descritivos e Argumentativos na Alfabetização: Evidências do Sujeito na/da Linguagem. In: VAL, M. da Graça Costa & ROCHA, Gladys. Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto – O Sujeito Autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P85-107.

Anexos



Escrita e reorganização silábica dos medos vencidos - "Eu tinha medo de..."



Produção de Texto:
Minha História da Chapeuzinho



Minha História da Chapeuzinho

Minha História da Chapeuzinho
Chapeuzinho verde
Essa uma vez uma menina
chamava chapeuzinho verde.
Ela morava em uma casa
bem pequenininha na floresta.
Ela era cuidada por sua mãe,
mas um dia um lobo
comeu um pedaço de bolo
e a menina ficou triste, ela
chamou seu pai ^{para} fazer um
bolo de lobo. Ele pegou o bolo
e levou o lobo pela janela. E
nunca mais ele pegou um
pedaço de bolo.
fim

833

Reeducando os sentidos para uma educação de corpo inteiro

Izabella Ribeiro
izabella.usina@hotmail.com
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Adrienne Ogêda Guedes
adrienne.ogeda@gmail.com
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre a proposta metodológica do Curso: “Corpo, Arte e Natureza”. Parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), este Projeto de Extensão em Educação Infantil contou com duas edições: a primeira no ano de 2013, e a segunda no ano seguinte. Com duração de um semestre cada uma, os encontros foram realizados aos sábados pela manhã, na Escola de Educação da Universidade e contemplou professores de Educação Infantil da rede pública de todo o Estado do Rio de Janeiro. O curso foi organizado em módulos, onde foram ministradas oficinas nas áreas das artes visuais, corpo e movimento, literatura, teatro, circo e danças populares. A proposta era oferecer uma formação continuada que considerasse a dimensão sensível, a arte, o contato com o outro e com a natureza. Por meio da experimentação, reflexão e compartilhamento de experiências de formação, de atuação profissional e históricos de vida. Em tempos de infindáveis discussões em torno da necessidade de reinvenção de uma escola que tem privilegiado o intelecto em detrimento do sensível e das subjetividades, entende-se que se faz necessária a promoção de uma formação tanto docente quanto discente, que tenha como proposta uma reeducação dos sentidos, para um educação de corpo inteiro, integral. Nesta Sessão de Diálogo do Fala Outra Escola 2015, a proposta é compartilhar e refletir as vivências do Curso de Extensão. Experiência esta que deu origem ao Grupo de Pesquisa Frestas: Formação e Ressignificação do Educador- saberes, trocas, artes e sentidos. Vamos trocar olhares?

Palavras-chave : docência; educação infantil; artes; educação; subjetividade

Educar o sensível em tempos de velocidade e desencontro

(...) Há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre. (Duarte Jr., 2001, pg. 12)

834



CAPA



SUMÁRIO

O subtítulo acima nos convida a expor as motivações que têm nos impulsionado a empreender ações de formação e pesquisa que tomam a educação do sensível como mote principal. E as motivações nos levam as trajetórias de cada uma de nós e em como as experiências de vida e formação têm nos mobilizado a pensar os temas em foco nesse trabalho.

Izabella, atriz, palhaça, arte educadora, estudante do Curso de Pedagogia da Unirio é pesquisadora do grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador- saberes, trocas, artes e sentidos). Fazem parte de seu cotidiano a arte, o riso, o encontro. Os desafios cotidianos de ser professora, estudante, pesquisadora. Circula por hospitais e instituições de Educação Infantil (EI) como arte educadora. Às vezes com um nariz de palhaça. Às vezes sem. Mas com ou sem, sua busca tem sido abrir espaço para o brincar, a criação, o riso e sua potência de vida. Adrienne, psicóloga, pedagoga, formada em Dança/Expressão Corporal, trabalhou anos como arte educadora. Atualmente é professora da Unirio e coordenadora do FRESTAS. Corpo, movimento, arte e formação estão presentes em seu dia a dia. Construir um trabalho coerente com suas concepções é desafio diário.

Para nós as inquietações que impulsionam nossas pesquisas e práticas se movem na direção de pensar criticamente os tempos de velocidade e desencontro nesses espaços em que habitamos. Problematicamente rotinas que automatizam nossa relação com o mundo e com nós mesmas. Que nos levam a aceleração e superficialização das/nas relações. Comemos rápido, olhamos pouco a nossa volta. Desencontrados. Desconectados de uma relação sensível com nossa própria existência. Vamos caminhando a partir das pistas que nossos caminhos têm nos indicado em articulação com as questões da formação docente, inicial e continuada, e as práticas educativas nas Instituições de Educação Infantil. Pistas que apontam para a urgência de uma Formação estética, compreendida aqui como educação dos sentidos (Duarte Jr., 2001).

Nesse artigo focalizamos um dos eixos de nossa pesquisa, que se refere ao trabalho que temos realizado nos Cursos de Extensão do Convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e as Instituições de Ensino Federais (IES) com professores em exercício da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Algumas inquietações acompanharam a proposição desse curso. A saber:

Como o professor de EI, em sua formação inicial e continuada, tem vivenciado – ou não – experiências do campo das artes e do sensível? De que maneira se expressa em suas práticas essa formação? Como transitam pelas propostas e espaços que envolvem a arte, o corpo, o movimento? Ainda que hoje esteja garantido em termos de políticas públicas uma compreensão de Educação Infantil que toma a educação estética, o corpo e a arte como dimensões fundamentais para a formação da criança de 0 a 5 anos, de que forma essas perspectivas são compreendidas, vividas, “encarnadas” pelos professores em seu cotidiano?

Nos relatos a que tivemos acesso por meio do contato travado com o grupo de professores que participaram dos cursos de extensão, a presença dos desenhos xerocopiados para colorir, do escasso tempo para a brincadeira e exploração dos espaços mais amplos das escolas, do pouco contato com propostas que envolvam manuseio de materiais plásticos, contato com natureza, expansão corporal, evidencia-se que ainda temos muitos desafios no campo da educação do sensível. Filha da modernidade, a cisão entre a dimensão intelectual e sensível (Duarte Jr., op cit) se expressa ainda hoje resultando em uma educação que divorcia razão e emoção, corpo e mente. Que prioriza determinados tipos de atividades em detrimento de outras, secundarizando o corpo e o sensível.

Também o cotidiano dos professores é marcado pela aceleração, pela escassez de experiências do campo do sensível. Muitos trabalham em dois ou até três turnos, enfrentam distâncias consideráveis para chegar e sair



CAPA



SUMÁRIO

835

de seus locais de trabalho. É importante sublinhar que as experiências formativas progressas mencionadas por eles, indicavam uma perspectiva mais transmissiva de um conjunto de informações, bem como a quase ausência de metodologias de formação que incluíssem a experimentação, a fruição, a arte e o sensível.

Nessa perspectiva, como esse professor pode empreender práticas que incluam essa dimensão se, ele próprio, pouco a cultiva? Pouco a vivencia? A partir dessas questões nasceu o curso de Extensão Corpo, Arte e Natureza. As propostas metodológicas visaram oportunizar ao professor da EI espaços de criação, de autoconhecimento, de fruição. Experiência que tem nos afetado e levado a aprofundar em nossas pesquisas seus desdobramentos.

O Curso de Extensão em Educação Infantil: Corpo, arte e natureza

O Curso de Extensão “Educação Infantil: Corpo, arte e natureza” foi oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com o Ministério de Educação (MEC) nos segundos semestres de 2013 e 2014. Teve como público-alvo professores que atuam nas Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, atendendo cerca de 120 desses profissionais. O critério de seleção, indicado pelo MEC, consistiu em que todos os candidatos estivessem atuando na área.

Esta iniciativa constitui-se em uma das ações referentes à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, na qual a formação inicial e continuada desses professores encontra-se entre as prioridades, buscando garantir educação de qualidade, centrada no aprendizado do educando.

Funcionando aos sábados pela manhã, o curso de extensão “Educação Infantil: arte, corpo e natureza” teve como objetivo central oportunizar aos professores participantes experiências variadas no campo da Educação estética. O tema do curso foi proposto pelo MEC e definido com o grupo de professores das universidades participantes em diálogo com os professores da Educação Infantil. No entanto, cada universidade teve total autonomia para escolher o campo no qual focaria sua proposta. Assim elaboramos a nossa de modo a oferecer experiências no campo das artes visuais, expressão corporal, dança, teatro, cinema e literatura. Ainda que as duas versões do curso (2013 e 2014) sejam muito semelhantes, na versão de 2014 fizemos algumas alterações e, portanto, aqui nos concentraremos em apresentar essa última versão.

O curso dividiu-se em dois módulos. O Módulo 1 focalizava a Educação estética e infâncias, tendo como objetivo o estudo e reflexão sobre os conceitos e fundamentos estéticos da arte. O estudo dos conceitos de Cultura e infâncias, imaginação e criação na infância e as múltiplas linguagens artístico-culturais em suas especificidades.

O Módulo 2, tratava da Arte na educação infantil. Nesse módulo, a ênfase estava no relacionamento e interação das crianças e, principalmente dos professores, com diversificadas manifestações estéticas e culturais - música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

O que merece destaque nesse relato foi a metodologia que propusemos ao longo do semestre. Optamos por oferecer um curso que fosse marcado pela proposição de vivências, articuladas com as reflexões teóricas e os espaços de troca e compartilhamento de experiências docentes. Assim, a cada sábado, os professores participantes eram convidados a, mais do que discutir e estudar sobre a importância das artes na Educação Infantil e o aprendizado de um conjunto de técnicas e/ou formas de trabalhar com as crianças, a, elas mesmas, colocarem seus corpos, imaginação, sensibilidade em ação, tendo as experiências focalizadas no corpo e no movimento por considerarmos

ser essa uma dimensão pouco presente nos espaços formativos de que tínhamos notícias, tanto na formação inicial do professor (Cursos de Pedagogia) quanto nas formações continuadas. Como bem nos coloca Vianna (1998, p.11-12. IN RESENDE 2013), “O corpo é um meio de expressão, não um meio de atuar automático. O trabalho corporal desenvolve a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a comunicação”.

Convidamos para lecionar no curso de extensão, professores e artistas dos diversos campos abordados, chamados por nós de especialistas. Interessava-nos que os professores cursistas tivessem contato com profissionais que não apenas trabalhavam com formação, mas que também estavam envolvidos com a experiência criativa. Como parte da proposta do curso, incluímos idas aos espetáculos que estavam em cartaz dos professores convidados para as aulas de dança e de teatro. As premissas teórico- metodológicas que fundamentaram as estratégias que priorizamos, tais como garantir espaços de vivências em todos os encontros, se assentavam na compreensão de que a formação de professores precisa necessariamente envolver o plano das vivências estéticas. Por estética tomamos o conceito utilizado por Freire, como algo que acontece na realidade, nas relações, na escola, na sala de aula, chegando a dizer que “é impossível educar sem fazer uma experiência estética” (FREIRE, 2003. IN TREZZI, 2011, p. 74). A estética da qual falamos é então, algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando. O estético reside nas vivências e no que fazemos com elas, como bem nos diz Duarte Junior:

Educar os nossos sentidos para que eles nos permitam mais e mais saborear as sutilezas do mundo creio ser o primeiro passo para uma vida feliz e autocentrada. A competição desenfreada (rumo ao nada) nos impede de ter prazer com o fato de estarmos vivos, e esse prazer é, em sua essência, estético (grifo nosso). (DUARTE, 2012).

Por isso, em nossa proposta o professor cursista é compreendido como sujeito-professor. Como sujeito da formação é importante ser ele quem explicita, intervém e reorienta esse processo (JOSSO, 2010). Com professores cursistas de redes públicas diversas, em contextos e histórias singulares, a autoria do sujeito durante a formação se faz importante para retratar a diversidade do processo para cada indivíduo. Ao narrar e registrar suas vivências na formação, o sujeito-professor constrói sentidos sobre o ato de educar crianças pequenas.

No entanto, o desafio do Curso de Extensão era buscar caminhos que articulassem mais explicitamente os desafios e questões do cotidiano nas escolas, sem abrir mão dessa vivência estética, coração do curso. Incluímos então, em sua estrutura um espaço-tempo de articulação mais explícito entre o que os cursistas viviam com os professores formadores – novamente, em sua maioria, profissionais das artes, criadores – e as questões do cotidiano com as crianças. Para isso, na versão de 2014, convidamos duas das alunas-professoras integrantes da turma de 2013. Apostamos que a proximidade entre professoras formadoras e professores cursistas traria uma cumplicidade e certa identificação que favoreceria o reconhecimento do formador como um par. Assim como ele, professor da rede pública, vivendo os desafios de um cotidiano em que limites e possibilidades se faziam presentes.

Contávamos então com um grupo de 13 professores especialistas, assim distribuídos: 3 na área de Artes Plásticas e Visuais; 3 na de Consciência Corporal; 3 referentes à Dança, 2 em Literatura e 2 em Teatro. Duas professoras-formadoras que atuavam ao final de cada vivência com esses especialistas, trazendo propostas que seriam



CAPA



SUMÁRIO

837

experimentadas nas salas de aula de cada cursista. E 80 cursistas, divididos em dois ou três grupos que variavam de acordo com a proposta.

O percurso experienciado pelo grupo foi registrado de diversas formas. Fotografias, entrevistas, interação na rede social e confecção do álbum da vida – livrão em que eles registravam com diferentes recursos as experiências, reflexões vividas ao longo do curso. A produção e documentação foram importantes para acompanhar as impressões dos professores cursistas e para mostrar como as experiências afetaram e contribuíram em cada prática.

A cada semana lançávamos um desafio para enriquecer a atividade vivenciada e a rede social foi o modo que encontramos para socializar experiências e criar um espaço de rápida comunicação entre todos os participantes do grupo. No entanto, com o passar do tempo, esse espaço assumiu funções antes não planejadas, como exposição e sugestão de trabalhos e atividades fora dos desafios semanais, questionamentos acerca das próprias práticas e trocas referentes a eventos, cursos e programas culturais.

Os registros digitais continham muitas imagens, sempre acompanhadas de muito sentido – para quem as postava – e afetividade, compartilhada por todos. Mas também apresentavam uma narrativa carregada de simbolismo e especificidades, pois o tempo de uma postagem é diferente do oral e da escrita.

A escrita não foi esquecida e estava presente nos Álbuns da Vida, pois acreditamos na potência das narrativas e da importância da autoria dos professores.

As pesquisas narrativas buscam abrir espaço para que a experiência dos sujeitos seja contada e interpretada, possibilitando para aqueles que tenham acesso a ela, a reflexão sobre a sua própria trajetória à luz da trajetória do outro. Além disso, contribuem para pensar/ponderar sobre as questões e problemas educacionais, ao trazer via bio-história, aspectos da trajetória profissional e de seus contextos à tona. Vale acrescentar que ao desenvolver de modo sistemático a prática de escrita e análise sobre os relatos, com os professores, este tipo de estudo configura um tipo de pesquisa de colaboração, à medida que os professores envolvidos nesse processo se tornam simultaneamente objetos e sujeitos da pesquisa.

Considerações Finais

“O sistema nos engessa. E a gente engessa as crianças”
(Professora cursista)

Segundo o dito popular: “Ninguém dá o que não tem.” Se queremos nos lançar na empreitada de promover mudanças nas nossas estruturas educacionais, a fim de proporcionarmos uma educação que valorize, além do intelecto, as subjetividades e as sensibilidades, é urgente que pensemos em Formação Docente. Um olhar sensível a estes que serão os agentes da transformação almejada. Investir nas formação estética destes sujeitos.

Trata-se da tarefa de reeducar os sentidos anestesiados, anulados em nossa sociedade. Gerar estesia, sensibilidade. Sentar no chão, ter contato com a natureza, olhar nos olhos do outro, escutar de verdade, movimentar o corpo, colocar a mão na massa, brincar. Estar sensível a todo o mundo ao redor, conectado, vibrando em uníssono. Ter empatia, perceber e valorizar o outro.

Não é aprender brincadeiras para ensinar às crianças. É brincar com elas. Não é aprender histórias a serem contadas. É se envolver com a história e colocar emoção enquanto conta. É entender que o aprendizado se dá também no movimento, não dependendo de uma postura estática e calada. É ensinar sabendo-se que há muito também a aprender com o outro.

Esta foi a proposta do Curso de Extensão. Uma reeducação dos sentidos, para a promoção de uma educação de corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. A montanha e o vídeo-game: escritos sobre a educação. São Paulo: Papyrus, 2010.

GUEDES, Adriane Ogêda ; DUARTE, Greice ; FERREIRA, Michelle . Modos de experimentar, narrare documentar: registros na formação continuada de professores da Educação Infantil. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL As redes educativas e as tecnologias movimentos sociais e a educação, 2015, Rio de Janeiro. AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2015. v. Junho.

HORSEY, David. Ilustração. Disponível em: <http://thesociologicalcinema.tumblr.com/post/80275078555/teacher-come-away-from-the-window-you-dont>. Acesso em 10 de junho de 2015.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Maria Luiza Passos. Educação Estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria e NEITZEL, Adair de Aguiar. Cultura, escola e educação criadora, formação estética do ser humano. Curitiba: Ed CRV, 2010.

TIRIBA, Léa. O corpo na escola. 2008. Programa Salto pro futuro. Ano XVIII – Boletim 4 – Abril de 2008. TV Escola. Disponível em < . <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/181924Corponaescola.pdf>> . Data de acesso: 20 de junho de 2015.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. Percebendo corpo. In: GARCIA, Regina Leite (orgs.). O corpo que fala dentro e fora da escola. RJ: DP&A, 2002.



CAPA



SUMÁRIO

Refletindo sobre as práticas sociais no desenvolvimento do ensino da leitura e escrita

Cristiane Ribeiro Cabral Rocha
criscabralrocha@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Resumo: O presente artigo apresenta resultado de uma investigação realizada em uma Escola Estadual, no município de Campo Grande MS. Tem como objetivo apresentar a relevância da alfabetização como prática social, que envolve a vivência da criança na aquisição da leitura e escrita, trabalhando a alfabetização/letramento, trazendo para a vivência escolar uma contextualização de momentos da vida cotidiana, por meio do uso de panfletos de supermercado, sendo essa uma ação da prática docente para oportunizar o ensino tanto da matemática, quanto das demais disciplinas do currículo escolar. Para alcançar os objetivos, empreendeu-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. O presente artigo discorre brevemente sobre os vários momentos em que esteve a alfabetização no Brasil, segue relatando a experiência vivenciada na sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, uma análise das narrativas dos alunos, destacando suas falas e experiências e, finalmente refletindo a partir delas, observando o processo de alfabetização da perspectiva do letramento aproximando o chão da escola aos ambientes seculares. A análise dos dados dessa pesquisa possibilita compreender a necessidade dos professores alfabetizadores empenharem esforços no sentido de promover estratégias cada vez mais significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, considerando o mundo letrado e as práticas sociais que existem fora dos muros da escola.

Palavras-chave: prática-docente; leitura e escrita, estratégias de ensino.

Introdução

A alfabetização escolar apresenta-se como um desafio para a educação, compreendendo que é um processo multifacetado que envolve muitas ações. No âmbito da história da alfabetização no Brasil, muitas estratégias aparecem em discussão para a melhoria da educação. Vários aspectos têm influenciado e transformado as formas como ensino/aprendizagem da leitura e da escrita tem sido apresentados e postos em prática.

Durante duas décadas a discussão sobre a aprendizagem centrava-se exclusivamente no processo de alfabetização, hoje não acontece, visto que é praticamente impossível falar de alfabetização sem considerar o letramento. Nossa discussão estará fundamentada em três aspectos no processo de alfabetização, quais sejam: a metodização, o construtivismo e o letramento. Em seguida será descrita a metodologia utilizada pesquisa desenvolvida e logo após apresentada a análise dos dados obtidos na pesquisa, seguida das considerações finais. Concepções de leitura e escrita O surgimento da alfabetização está relacionado à necessidade de o indivíduo apropriar-se dos sinais que se constituíram como escrita. Segundo Cagliari (1998, p.12), “quem inventou a escrita, inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o

sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”.

A escrita surgiu para representar objetos da vida social. O termo alfabetização não possui um único conceito, visto que é um processo cultural. Segundo Cavalcante (1997, p.43), “estar alfabetizado pressupõe reconhecer e relacionar as informações variadas e especificamente organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita”. Portanto, é uma construção social. Na busca por um processo de alfabetização consistente, durante muito tempo tem-se buscado teorias sólidas que tragam resultados positivos para a educação.

No entanto, os vários pontos de vista sob os quais o termo alfabetização é tratado ao longo dos anos têm concorrido para uma fragmentação do conceito. Como destaca Soares: (...) a alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas (SOARES, 1985, p. 12).

A fim de se estabelecer os principais períodos pelos quais o processo de alfabetização passou, segue um pequeno recorte desses momentos no Brasil, desde o método das cartilhas, até a introdução de novos conceitos (construtivismo, letramentos, entre outros), conceitos esses que têm se tornado um referencial no campo do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Retornando à época da colonização, o acesso à educação estava restrito às classes mais abastadas e ao âmbito doméstico. Com a instauração do império, tem-se o surgimento de algumas poucas escolas que atuavam com salas multiseriadas nas quais funcionavam as chamadas aulas régias (MORTATTI, 2006). Os materiais de que essas escolas dispunham para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, restringiam-se ao uso das chamadas cartas ABC. De acordo com Cagliari (1994), no período de 1876, a alfabetização foi marcada pelo uso exclusivo do método sintético. Esse método tem como estudo os elementos menores da língua: as letras e a silabação, o processo da leitura parte-se do simples para o complexo num processo.

No que se refere à escrita, o método centra-se na caligrafia e na ortografia. A partir da primeira década republicana, surge o método analítico que se baseava “em princípios didáticos de uma nova concepção de caráter biopsicofisiológico da criança cuja forma de apresentação do mundo era conhecida como sincrética” (MORTATTI, 2006). Com o advento desse novo método de alfabetização, o ensino/aprendizagem da leitura parte do todo para depois analisar suas partes. O século XX foi marcado pela disputa entre o método sintético e o método analítico de ensino. É também a partir desse período que o termo alfabetização começa a ser utilizado. Surge, a partir de 1930, a nova e revolucionária base psicológica da alfabetização contida nos testes ABC. Tais testes procuravam evidenciar a maturidade necessária para o aprendizado da leitura e escrita das crianças, o que levou a uma homogeneização das salas de aula. Nesse momento, a alfabetização principia a colocar as questões de ordem didática subordinadas às de ordem psicológica e a classificar os métodos de ensino em tradicionais e modernos, o que não só levou o professor a tornar-se amplamente dependente do manual do professor, como também limitou o ensino aos livros didáticos, prática que perdura até hoje nas salas de alfabetização.

Mediante um novo momento histórico que trazia consigo novas urgências políticas, sociais e a extrema necessidade de um levante no processo de alfabetização de crianças no Brasil, que seguia desastrosamente, por

apresentar resultados alarmantes no quesito qualidade, surge como busca de solução para os problemas, a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Que não se coloca como um método novo, mas como uma abordagem teórica, que segundo Ferreiro (2001) “a alfabetização é um processo de construção conceitual”, mostrando que o foco do processo está no sujeito.

Nessa concepção a aprendizagem é considerada uma construção do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido. Uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervêm em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET, 1974, p. 69).

Na perspectiva construtivista, a criança é tida como um ser pensante, que tem conhecimentos sobre a língua escrita logo que começa a percebê-la. Assim, a alfabetização, na perspectiva adotada por Ferreiro, é um processo que se inicia antes da entrada da criança na escola, e não se esgota na sala de aula. Dai surge a necessidade de se trabalhar com um panfleto de supermercado, onde muitos alunos que não tem o uso da leitura e escrita, mas já conseguem identificar produtos, e muitos auxiliam os pais nas compras em um supermercado. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade. Como objeto cultural a escrita cumpre diversas funções sociais e têm meios concretos de existência, o escrito aparece para as crianças, como objeto com propriedade específicas e como objetos de ações e intercâmbios sociais (FERREIRO, 1994, p. 43).

Para o construtivismo, o processo de aprendizagem é mais complexo, exige a participação ativa do sujeito. Logo, a alfabetização ganha uma concepção mais ampla, pois, aqui, o cerne do processo é desviado do professor que oferta o conhecimento, para o educando e sua interação com o objeto de estudo, “aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc. em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, p. 31), levando o educador apenas a mediar esse conhecimento.

Os professores alfabetizadores que se valiam dos métodos analíticos e sintéticos das cartilhas, em consequência da influencia dos adeptos do construtivismo como pesquisadores e propostas curriculares educacionais oficiais, incorporam um novo ecletismo, agora juntando às cartilhas e aos livros didáticos e novas perspectivas educacionais como o letramento. Desde 1988 até o presente momento, o termo letramento já ganhou várias definições, ora sendo usado como sinônimo de alfabetização, como um processo completamente distinto e independente, que deveria prescindir da alfabetização ou mesmo como um processo diferente, porém concomitante à alfabetização.

O termo letramento, para Kishimoto (2010), surge como forma de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita e envolve a identidade e a ação do aprendiz na aquisição da linguagem. Autores como Soares (1998, 2003) veem alfabetização e letramento como processos distintos, porém simultâneos e complementares. A partir daí, a palavra invadiu o cenário educacional e permanece até hoje. Torna-se necessário também que o indivíduo saiba lidar com as constantes mudanças e inovações que surgem na tecnologia. Portanto, não basta apenas a alfabetização, no sentido restrito da palavra, é preciso mais, ela tem que acontecer articulada com a construção social. Nesse sentido, Soares (2010, p.15) afirma: “a alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – não poderia ocorrer dissociada dos usos socioculturais da língua escrita, ou seja, dissociada do letramento”.

A consolidação do termo letramento como prática social de leitura e escrita, fez com que se reconhecesse a necessidade de a escola proporcionar aos alunos um domínio do uso e das funções sociais da leitura e da escrita por meio de estratégias de leitura para realizar a interação entre o leitor e o aluno, como define Solé (1998, p.114): Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade da leitura (SOLÉ, 1998, p. 114).

Constata-se também que o termo letramento não possui um único conceito, é um fenômeno complexo, então, entende-se o letramento como um multiletramento, ou letramento no plural, que indica uma variedade de inter-relações entre os textos. Soares (2009) indica que além de vários tipos de letramentos, existem também níveis diferentes de letramento, porque assim como a alfabetização, é preciso considerar a sociedade e a cultura na qual o fenômeno é analisado. Já para Emília Ferreiro (2001), o letramento e a alfabetização são basicamente a mesma coisa, na medida em que, para ela, a alfabetização já traz em seu bojo a noção de letramento.

Nas palavras de Morais (2012): Aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento - ou de imersão das crianças no mundo da escrita - começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil (MORAIS, 2012, p. 74).

Portanto, esta pesquisa reflete a grande importância de se trabalhar em especial na alfabetização, com práticas de ensino que não sejam conteudistas engessadas, mas sim que levem as crianças a pensarem na real importância da aprendizagem da leitura e da escrita. E é neste movimento, nesta dinâmica de ações em um abarcamento de disciplinas, formando uma unidade de conhecimento onde o aprendiz possa se situar em um contexto rico em informações trazidas de todos os lados, interpretando-as simultaneamente.

Metodologia

Para que se alcançasse o objetivo pretendido, adotou-se, na presente investigação, a pesquisa qualitativa como procedimento metodológico. Segundo Gonzaga (2006), a pesquisa em educação não pode ser pautada somente em aspectos quantitativos. Ela pode ser de cunho qualitativo também. A pesquisa educacional deve interpretar e analisar os significados que permeiam as ações educativas para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o contexto em que esse processo está inserido. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, se não considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e nas situações nos quais se acham (GONZAGA, 2006, p. 73). Diante disso, este estudo consistiu na observação, descrição e interpretação das práticas pedagógicas, configurando-se, então, como um estudo de caso que focalizou as práticas de alfabetização com relação a um contexto social secular. Para Pádua (1989), o estudo de caso é um meio de se coletar dados, preservando o caráter unitário do “objeto” a ser estudado. Sujeitos da pesquisa A pesquisa desenvolveu-se em uma ateliê de apoio vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto “Ateliês formativos de professores iniciantes: construindo práticas eficazes”, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

O PIBID, então, é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tem como objetivo central o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública, antecipando o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, o que tem contribuído para a profissionalização da docência. Art. 1º O programa institucional de bolsa de iniciação a Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes de nível superior e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (BRASIL, 2010, p.4).

Sendo um programa de iniciação à docência, seus participantes são alunos de cursos de licenciatura a que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, na busca pela superação ou diminuição de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. “Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (BRASIL, 2012, p. 1).

Inicialmente, o subprojeto “Ateliês Formativos de Professores Inicantes: Construindo Práticas Eficazes” foi desenvolvido numa escola localizada na periferia de Campo Grande –MS pertencente à rede estadual de ensino. O mencionado subprojeto envolve ações direcionadas às series iniciais do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos, os ateliês são compostos por dez alunos e tendo como integrantes dez alunas do Curso de Pedagogia, que ministram e coordenam as atividades propostas neste espaço. As atividades são realizadas em dois momentos: no primeiro momento, os bolsistas observam e auxiliam o professor regente em sala de aula; em um segundo momento, os bolsistas prestam atendimento a alunos que precisam de um tempo maior e atividades diferenciadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

O projeto segue a abordagem construtivista, o que é um diferencial, se comparado às formas de ensino presenciadas pelos bolsistas em sala. Para tanto, os bolsistas recebem materiais pedagógicos, realizam capacitações quinzenais e entram em contato com uma pluralidade de conhecimento, que lhes proporciona um vasto repertório com uma diversidade de atividades para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita, conciliando a teoria e à prática. A reflexão sobre a ambiência escolar e sobre o desenvolvimento do trabalho realizado no ateliê se torna prioritária, já que além dos planejamentos para as aulas também são feitos relatórios que testemunham todo o embate dos iniciantes nessa vivência escolar. Nesses relatos, percebe-se o grande desafio de atuar como um professor.

Resultados e discussão O desenvolvimento do projeto deu-se a partir e/ou pelos discursos dos alunos, quando em uma aula foi levantada algumas questões de interesses dos mesmos, sendo uma delas alimentação, que é para alguns alunos de grande interesse, pois é uma escola que abarca crianças da periferia e que a primeira refeição muitas vezes é feita na escola, por ser no período matutino. Surgiu então a ideia de trabalhar com supermercado,

a partir da fala de um aluno que sentia a vontade de entrar no mercado e comprar tudo, no entanto os produtos e os eram muito caros e isso não era possível. Sabendo que o supermercado é um universo a ser explorado em muitas disciplinas, todas interligadas umas às outras e que trás para o chão da escolas uma prática social de vivência dos alunos, foi de grande valia trabalhar com o tema.

No entanto havia alguns empecilhos, como o fato de não haver um supermercado dentro da escola e pelo motivo dos alunos serem muito pequenos, 1º ano do ensino fundamental com idade entre 5 e 6 anos, não seria possível a autorização e a locomoção dos mesmo da escola para dentro de um Supermercado. Foi então que encontrei nos panfletos de anúncios dos produtos, a grande oportunidade de trabalhar com os alunos, o supermercado, sem ter que ficar restrita apenas aos números, mas trabalhar o todo, o que trazia uma dinâmica diferenciada do projeto, o tema era o supermercado, mas o conteúdo acerca do tema seria direcionado por meio das indagações, dos questionamentos e das hipóteses levantadas pelos alunos nas discussões surgidas durante as aulas cuja temática era o supermercado, direta ou indiretamente.

No primeiro momento com o projeto, fiz uma roda e coloquei no meio da roda vários panfletos, e a partir dai, foram surgindo as questões a serem trabalhadas. A primeira coisa que ouvi quando as crianças pegaram os panfletos foi: Olha comidas- CR1 Não é de mercado, isso é pra ir comprar o que ta mais barato-CR2 Tem do Comper e do Pires que tem perto da minha casa-cr3 Não puxa por que vai rasgar-CR3

As intervenções aconteceram na medida em que as oportunidades foram surgindo, mediante questões desafiadoras que instigavam os alunos a pensar, refletir sobre um determinado assunto para resolver problemas. Então para inicio da nossa roda de conversa, a partir do que os alunos haviam falado, confirmei que aquilo realmente era anúncio da promoção do alimento ou produto do mercado da semana, depois passamos a identificar o nome de todos os mercados que havia panfletos ali naquele momento com os alunos e apenas um mercado eles não acertaram, pois este era novo na cidade e não havia nenhum tipo de propaganda na televisão a respeito dele, vale lembrar que essas crianças ainda não fazem uso da leitura e da escrita de forma convencional, pois estão iniciando na alfabetização e conseguiram identificar os nomes dos mercados a partir de seus respectivos logotipos.

Outro assunto de bastante interesse foi a respeito do papel do panfleto do supermercado, que teriam que ter cuidado para não rasgar, como a CR3 colocou em sua fala, eles não sabiam, então fui explicar que era uma propaganda só para aquela semana e que na próxima semana, os produtos ali anunciados poderiam ter outros valores e não era necessário o papel durar tanto quanto um livro ou um documento, dai vêm a importância da preservação do meio ambiente e uso de papéis recicláveis, para esse tipo de propaganda.

Em seguida falamos sobre a organização do supermercado, porque produto de limpeza não fica com alimento, como que eu sei onde está determinado alimento e porque os frios são os últimos que passamos para comprar e rapidamente me responderam. Por que se pega sabão na comida da dor de barriga-CR1 É que produto que limpeza não pode comer-CR2 Quando quer achar alguma coisa tem que ler na placa la em cima-CR3 O gelado é por último por que derrete, se fica fora da geladeira-CR4 E por último mais uma questão elencada que me chamou muita atenção por serem crianças que não faziam uso correto dos numerais.

Quando foi proposto para que todos tentassem apontar qual produto era mais caro, qual era o mais barato, alguns alunos se recusaram alegando que não sabiam o número e uma aluna um pouco relutante resolveu se expressar e apontou os dois produtos que ela encontrou nas categorias propostas. O mais caro é esse aqui, que tem dois

números juntos, por que a prô só mostrou os números que tem um, e a minha irmã fala que o que tem dois é mais do que o que tem um-CR1. É a prô já mostrou esse aqui o um-CR2. A criança já sabia que a garrafa térmica de 22 reais era mais cara que o biscoito de 2 reais, por que em sala de aula ela já havia visto os números de 0 a 10 e que depois, como a irmã havia explicado veria os números maiores. Partindo dos números que eles já tinham conhecimento fomos juntos identificando os preços e falando a relação do que era mais caro e o mais barato.

Aos poucos foi-se formando um ambiente rico em informações e as aulas do dia seguinte eram esperadas com entusiasmo uma vez que sucediam às questões levantadas no dia anterior, sob promessa de que no dia seguinte a aula ministrada seria de continuação dos assuntos abordados.

Considerações finais

A Realização desta pesquisa aponta para a necessidade de estarmos constantemente criando e recriando estratégias cada vez mais significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, levando em conta o mundo globalizado e a era das tecnologias. Considera-se importante que o ensino da leitura e escrita seja desenvolvido a partir de situações-problema que possibilitem aos alunos levantar hipóteses e adquirir experiência, levar o discente a entender que a leitura não se restringe somente à escrita, mas a um mundo que nos possibilita ir e vir, sem sair do lugar. Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória.

A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer (ALVES, 2002, p.41).

Consolidou-se, também, como prática de leitura, a necessidade de a escola proporcionar aos alunos um domínio do uso e funções sociais da leitura e da escrita, ou seja, faz-se necessário que o ato de alfabetizar não seja dissociado do letramento: Segundo Tfouni (2010, p.22), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Foi possível também analisar que a partir de questões simples como a mudança na disposição dos alunos no ambiente da sala de aula, o abandono do uso do lápis e do caderno, por um breve tempo, sendo trocado por uma roda de conversa cheia de intenções e com mediações adequadas, visando o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, gera tanto conhecimento e troca de informações entre todos os envolvidos, enriquecendo e ampliando o movimento de aquisição da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Ao Professor, com Meu Carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2002.

BRASIL. Diário Oficial da União- seção 1. N.º 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010. Documento assinado digitalmente conforme MP no- 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil. <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012010062500005.

Acesso 26/03/2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o BÁ- BÉ-BI-BO-BU. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, GladisMassini. O texto na alfabetização: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CAVALCANTE, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Série Escola da Vila, 4).

FERREIRO, Emília; Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 23. ed. São Paulo: Cortez 1994. (Coleções Questões da Nossa Época: v. 14).

_____. Com todas as letras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24.ed. São Paulo, 2001. FERREIRO, Emília;

TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escrita em eldesarrollodelninõ. México: Siglo XXI, 1979.

GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. In: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; GHEDIN, Evandro Ghedin;

FRANCO, Maria Amaléia Santoro. (Orgs.). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. São Paulo: Loyola, 2006. KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. SãoPaulo: Cortez, 2000.

_____. Alfabetização/letramento no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Múltiplas Leituras, v. 3 p. 18, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas_metodistas/index.php/ML/article/viewFile/1902/1904>. Acesso em: 19 abr. 2012. MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. Brasília. Anais... 2006. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pedf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. SOARES, Magda B. Alfabetização e leitura. Revista da Educação: guia da alfabetização. Publicação especial, nº 2, 2010, p.12-29.

_____. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52). 19-24, fev.1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In. REUNIÃO DA ANPED. 26. Anais... Poços de Caldas, 2003. PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini.

Construindo o saber. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (Org.). Metodologia científica: fundamentos e técnicas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. PIAGET, Jean.

Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, 15).



CAPA



SUMÁRIO

Produção de fanzines: sujeitos leitores e escritores em ação na escola pública

Eva Pereira da Rocha
literewa@hotmail.com
Rede Municipal de São Paulo-SP, Faculdade Unida de Suzano – Uniesp

Resumo: Esta discussão pretende problematizar a questão da necessidade de fomento à leitura e escrita no contexto da escola pública, bem como da compreensão do aluno como sujeito ativo do/no processo de leitura e escrita e do espaço da escola como locus legítimo para o letramento. Para tanto, discute os desdobramentos de uma ação desenvolvida e implementada em uma escola da rede paulista de ensino de São Paulo, qual seja, o projeto “Fanzine: criador e criatura”, que culminaram em outras ações pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola pública no ano de 2015. A reflexão aqui pretendida parte da concepção de homem como ser social, de linguagem, produtor de cultura e que se comunica por meio de gêneros (Marcuschi, 2008). Ademais, seguindo a premissa vigotskiana de que a interação sócio-cultural orientada a um determinado fim possibilita a produção de conhecimento, traz em seu bojo ações que partem da realidade concreta da escola no que diz respeito aos conhecimentos relacionados à leitura profunda do texto e à expressão escrita (Fiorin & Platão). Trata-se de um conjunto de ações que têm seu ponto de convergência na necessidade atual de ampliação da leitura e da escrita (conforme os índices das avaliações internas e externas), como necessidade mesma de expressão crítica e argumentativa na sociedade, ou seja, com a ampliação dos instrumentalizadores culturais Leitão (2011). Dialoga, também, com a práxis (Magalhães, 2009) e com a construção de conhecimento criativa, conforme a orientação de Vigostki (1984/2000), necessárias a qualquer ação que se pretenda transformadora de pontos de vista historicamente cristalizados.

Palavras-chave: leitura e escrita; instrumentalizadores culturais; fanzine; prática pedagógica; escola pública.

Da vida vivida na escola às ações pedagógicas: um passo para a transformação?

Tendo como ponto de partida o cotidiano de uma escola pública da rede oficial de ensino, é objetivo desta discussão problematizar, de maneira geral, a questão da necessidade de fomento à leitura e escrita no contexto da escola pública; a compreensão do aluno como sujeito ativo do/no processo de leitura, escrita e produção textual e o espaço da escola como locus legítimo para o letramento.

De maneira específica, pretende ainda, discutir criticamente os desdobramentos de uma ação desenvolvida e implementada no contexto de uma escola pública da rede paulista de ensino de São Paulo na região do Alto Tietê, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa; refletir acerca das praxis e possibilidades de transformação dos pontos de vista a partir dos trabalhos com leitura e escrita na educação formal e refletir sobre a importância do envolvimento da equipe diretiva e seu impacto nas ações pedagógicas em geral.

Tanto os objetivos gerais quanto os específicos estão direcionados pelos pressupostos teóricos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural -TSHC - desenvolvida por Vigotski¹ (1934/1984, 1934/1987, 2004) e seus seguidores, pela abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin e Voloshinov (1975/1998, 1985, 1992/2003) e o Círculo, bem como pela discussão de Magalhães (2009), no que se refere à transformação a partir da reflexão-crítica.

No âmbito da linguagem, a perspectiva dialógica da linguagem, nos planos da significação e da enunciação concreta, revela a concepção de homem que sustenta a presente discussão, qual seja, o sujeito constituído na e pela linguagem e produtor de cultura e de gêneros nos vários contextos em que se comunica. É, desse modo, de um sujeito social, produtor de cultura, de gêneros e ativo na linguagem que o constitui e no contexto em que está inserido que estamos tratando. É o sujeito dialógico por natureza, constituindo-se e sendo constituído na dinâmica da relação que estabelece com o outro e com o mundo.

Dessa maneira, mediado pela linguagem, “(...) o sujeito internaliza o mundo objetivo pela relação de mediação propiciada pelos signos, entre os construtos sócio-culturais e a realidade imediata.”, conforme (Rocha, 2012). Assim, a partir das relações que estabelece uns com os outros e com o mundo e tendo a linguagem como mediadora entre o sujeito e a realidade imediata, o conhecimento é produzido e transmitido dinamicamente nas relações sociais e, do mesmo modo, a compreensão da realidade por sujeitos de uma determinada comunidade é realizada a partir do conhecimento acumulado produzido por seus membros. É importante enfatizar que tal produção de conhecimento não se dá igualmente a todos os sujeitos da sociedade, uma vez que o ponto de vista do sujeito a representa de maneira singular, a partir do processo de internalização da realidade e da atribuição de sentidos sobre a realidade, necessariamente vinculados aos significados socialmente produzidos (VIGOTSKI, 1934/1987, p. 187).

A natureza histórico-social de um sentido, nestes termos, tem sua existência justificada em um determinado significado, pois segundo Meaney (2009), a compreensão individual de significados está relacionada à experiência e expectativa de vida do sujeito. Assim, sejam os significados assimilados na forma estereotipada trazida pela veiculação midiática ou nas relações interpessoais, ao encontrarem eco na experiência concreta do sujeito, torna um sentido passível de transformação, o que pode garantir a formação heterogênea dos sujeitos e a possibilidade de transformação do significado socialmente produzido.

Isso posto, apreende-se que a compreensão da constituição do pensamento humano em relação a um determinado contexto ou ainda sobre suas ações ou sobre as ações de sujeitos outros, implica pensar o sujeito a partir de sua natureza dialógica e em refletirmos com a mesma profundidade acerca do contexto em que o sujeito age e/ou reage, e até que ponto essa ação e/ou reação possibilita ou inibe a transformação de si e/ou do outro.

Historicamente, a escola cumpre a função social de instituição socialmente construída que favorece e propicia a manutenção do status quo. De acordo com Magalhães (2011), as práticas historicamente sedimentadas no contexto da escola e compreendidas como realidade dada, imutável, perenes de um tempo e história, favorecem as ações pautadas na reprodução e estão distantes da reflexão-crítica. Para a autora, a transformação de ações e significados historicamente cristalizados têm seu ponto de partida na reflexão-crítica da e na práxis de uma comunidade acerca da e na realidade concreta. É na dinâmica da práxis, portanto no movimento e na tensão entre teoria e prática que, segundo a autora, podemos encontrar as possibilidades de transformação dos pontos de vista historicamente sedimentados.

1 - Adoto aqui a grafia “Vigotski”, conforme a revisão de Paulo Bezerra em: VIGOTSKI, L.S. Psicologia pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, (2004)

Vale lembrar que o conceito de práxis aqui trazido é discutido por Magalhães (2009, p. 71) como “a não separação da teoria (conhecimento) e da prática (ação) no desenvolvimento do ser humano em que ‘a História deixa de ser uma coleção de fatos sem vida (empiristas) ou a ação de sujeitos imaginários’ (idealistas)”.

Nesse sentido, enxergar o homem na relação com o outro e com o mundo na sua práxis, torna-se imprescindível quando há o intento de compreender e/ou intervir em algum fenômeno social.

Levando essa ideia para o contexto da escola, em específico da escola pública, e pensando nas relações que nele são estabelecidas, não é difícil perceber que há alguns anos a discussão em torno da fragilidade da competência leitora em todos os níveis de ensino abarca grande parte das estratégias e ações orientadas pela SEE/SP e desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino –DE- e pelas escolas.

É incontestável que as habilidades de leitura, escrita e produção textual são fundamentais para o desenvolvimento e construção de conhecimentos variados, além de contribuir para a ampliação de instrumentalizadores culturais (Leitão, 2011), e conseqüentemente para o pensamento crítico dos alunos. No entanto, considerando os resultados das avaliações internas e externas que apontam para a fragilidade das habilidades que compreendem a competência leitora, devemos considerar cotidiano das escolas, sem generalizações, mas a partir das condições concretas em que as escolas públicas estão inseridas. Também, refletir criticamente não somente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em caráter de cumprimento de orientações superiores, mas sobre o processo em que tais orientações são repensadas por toda a equipe docente, no intuito estabelecer um diálogo entre as ações propostas e o contexto escolar, levando em conta seus sujeitos, sua realidade, suas condições, seus pontos fortes e de superação, a fim de construir um objetivo comum ao grupo.

Considerando necessária a construção de um trabalho colaborativo, em equipe, torna-se ponto crucial o envolvimento da equipe diretiva nas ações idealizadas e desenvolvidas no contexto escolar, bem como sua ação de liderança, isso para não correremos o risco de atribuímos o mérito ou demérito do trabalho pedagógico somente ao professor, mas à equipe escolar como um todo.

A partir das ideias supracitadas, na sequência apresento algumas ações idealizadas a partir da realidade vivenciada no contexto da escola pública, em primeira instância na área de Língua Portuguesa e estendida às demais disciplinas. Ações estas idealizadas e desenvolvidas a partir da necessidade de intervenção em um problema específico, qual seja, o número excessivo de aulas-vagas na escola, porém, sem desconsiderar suas conseqüências no cotidiano da escola, de maneira geral.

Dos projetos e ações: os desdobramentos

As ações aqui apresentadas representam a tentativa de resolução de problemas vivenciados no contexto da escola pública, em específico e primeiramente, no contexto da uma escola pública localizada na região do Alto Tietê, município de Suzano, no ano letivo de 2013. A partir das ações idealizadas e implementadas nessa escola em específico, ocorreram desdobramentos interessantes na própria comunidade escolar, entre os alunos, e desdobramentos outros em minha prática pedagógica ao longo dos anos seguintes que culminaram em outras ações. Apresento abaixo um quadro-resumo das ações para uma melhor compreensão.

2013	Oficina de Fanzines: Criadores e Criaturas em ação no contexto escolar – alunos do 3º ano - Ensino Médio
2014	Produção de Fanzines na disciplina de Literatura Portuguesa – alunos do segundo semestre - Letras
2015	Oficina de Fanzines: desperdício zero – alunos do 7º ano - Ensino Fundamental II

Quadro-resumo: Projetos e ações

Em 2013, quando ministrava aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, período noturno, percebia no decorrer dos dias que era grande o número de aulas-vagas. Muitas vezes os alunos me procuravam e pediam ajuda seja para intervir junto à secretaria para que fossem dispensados, seja para auxiliar em algum material ou para sanar alguma dúvida na disciplina.

Como não havia professor suficiente para atender à demanda das aulas, o número de aulas-vaga era significativo, de maneira que nenhuma turma passava uma semana sem ao menos uma aula-vaga. Não era rara a situação em que uma turma tinha a primeira aula e depois somente a última aula, ficando todo esse intervalo, da primeira à última aula apenas aguardando no pátio da escola, sem nenhuma atividade. Muitas vezes várias turmas dividiam o pátio enquanto aguardavam a próxima aula.

Essa situação não era compartilhada naturalmente pelos alunos, que sentiam-se impotentes diante da realidade e traziam latentes nos olhos e na fala a angústia vivenciada. Várias vezes conversamos sobre o assunto e essa angústia casou-me uma inquietação que culminou na busca por uma saída, uma estratégia que, se não resolvesse a situação, pudesse amenizá-la.

Pensando nos alunos que estavam sendo tratados como sujeitos submissos, pacientes, passivos e no papel que a escola estava desempenhando, distante do lócus de reflexão, de crítica, elaborei o projeto “Oficina de Fanzines: Criadores e Criaturas em ação no contexto escolar”, que tinha como propósito, propiciar um espaço-tempo de leitura e produção textual entre os alunos nos momentos de aulas-vagas, além de contribuir para a construção crítica da leitura e da produção textual e da ressignificação do espaço da escola como contexto legítimo de estudo, pesquisa e reflexão.

O projeto foi apresentado à equipe diretiva e prontamente aceito. Em seguida, discutido com os demais professores nas reuniões de ATPC, pois pretendia-se um trabalho inter e transdisciplinar, na medida em que era necessária a participação do maior número possível de professores no processo avaliativo interno. Os professores decidiram então a atribuição de um valor e os alunos seriam avaliados bimestralmente em todas as disciplinas pelos fanzines produzidos. A adesão dos professores foi muito significativa e somente uma professora não quis participar.

Em síntese, além do desejo em transformar as aulas-vagas em momentos de construção de conhecimento no contexto escolar, o projeto justificou-se pela percepção:

- do desinteresse coletivo pelos estudos e pela escola em geral;



CAPA



SUMÁRIO

- da instauração de uma leitura centrada na superfície textual e na prática reprodutiva;
- da descaracterização da escola como espaço legítimo de estudo/reflexão/pesquisa;
- do desânimo generalizado entre os sujeitos da escola em relação às práticas de leitura, escrita e produção textual.
- da angústia acerca da constância das aulas-vagas na escola e sua naturalização entre os sujeitos;
- da tristeza entre os alunos em relação ao número de aulas-vagas na escola.

Os objetivos gerais do projeto eram:

- despertar o senso crítico e o poder criativo dos alunos;
- promover a valorização da leitura em todas as disciplinas e torná-la um hábito;
- resgatar o contexto escolar como um locus de estudo, reflexão e pesquisa;
- diminuir a resistência ao trabalho pedagógico inter e transdisciplinar;
- fomentar o “diálogo” entre os sujeitos da escola.

Os objetivos específicos eram:

- estimular o trabalho inter e transdisciplinar;
- incorporar a atividade na avaliação bimestral da escola;
- estimular o aproveitamento das aulas-vagas como tempo/espaço de pesquisa;
- promover o acesso à leitura de gêneros textuais diversos no contexto da escola;
- fomentar o diálogo entre todos os sujeitos da escola, via troca dos fanzines produzidos.

Após a aceitação do projeto pela equipe diretiva da escola, o passo a passo do projeto compreendeu as seguintes etapas:

- Apresentação do projeto e seus objetivos aos professores ;
- Apresentação da ideia a todos os alunos;
- Apresentação de um vídeo-tutorial de um fanzineiro a todos os alunos;
- Ensino do passo a passo da confecção do fanzine aos alunos;
- Confecção coletiva de um fanzine-piloto para melhor compreensão.

Na sequência, as turmas foram organizadas em grupos que por sua vez ficaram, cada um, responsável pela confecção de um fanzine. As metas do trabalho foram estabelecidas e alguns alunos representantes do Grêmio Estudantil se responsabilizaram pela distribuição do material necessário. Assim, em cada aula-vaga os grupos se organizavam e trabalhavam na confecção do fanzine, dando continuidade na aula-vaga seguinte.

Ao final do bimestre, cada grupo apresentou o fanzine produzido a todos os professores para a avaliação. Em síntese, nos dois últimos bimestres do ano letivo de 2013 os alunos do Ensino Médio foram avaliados pelos fanzines produzidos nas aulas-vagas.

Foi interessante perceber que mesmo após a realização do fanzine para a avaliação, os alunos continuaram trabalhando na produção de outros fanzines. Muitos aproveitavam o momento para estudar alguma disciplina específica, como Literatura ou Física, por exemplo, e produziam o fanzine dentro de uma temática que atendesse seu interesse.

A empolgação dos alunos no trabalho com fanzines foi incontestável. Em todos os momentos era visível a alegria com que realizam suas produções e com que compartilhavam suas produções.

Um dado importante a ser ressaltado é a autonomia que exercitavam nesse projeto, agindo na maioria das vezes com reflexão e solidariedade no cumprimento dos objetivos.

Ao finalizar as produções, os alunos decidiram criar um blog no qual pudessem expor seus fanzines e assim o fizeram. Fizemos em conjunto, mas a ideia inicial e todo o trabalho de criação do blog foi deles, cabendo a mim o papel de orientação. Trata-se do FANZDOBARTHÔ², blog que está no ar e traz vários fanzines digitalizados pelos alunos. Também é interessante ressaltar que os alunos participaram do Sarau da escola com a apresentação dos fanzines e com a exibição do blog a toda a comunidade escolar.

A realização deste trabalho, tendo como ponto de partida a concretude da escola e de seus sujeitos, foi uma experiência muito enriquecedora e que visivelmente andou na via da transformação dos sujeitos e do espaço escolar.

De outros desdobramentos e transformações

Diante do exposto e ainda na via da natureza histórico-cultural e criativa das atividades realizadas pelos sujeitos que implicam possibilidades de transformação tanto das atividades quanto das totalidades, apresento mais dois desdobramentos do projeto Criadores e Criaturas, dessa vez em meu trabalho pedagógico.

O primeiro, aqui nomeado como “Produção de Fanzines na disciplina de Literatura Portuguesa”, refere-se às aulas de Literatura Portuguesa no contexto do Ensino Superior, especificamente no segundo semestre do curso de Letras, no ano letivo de 2014.

O segundo, “Oficina de Fanzines: desperdício zero”, às aulas de Língua Portuguesa no contexto de uma escola da rede paulista de ensino, localizada no município de Mogi das Cruzes, com alunos do Ensino Fundamental II, especificamente três turmas dos sétimos anos, no primeiro semestre do ano letivo de 2015.

Tanto uma como outra atividade, teve inspiração no projeto anteriormente exposto e, a meu ver, trata-se de um desdobramento significativo em minha prática pedagógica.

2 - Fanzdobartho.blogspot.com



Em relação às aulas de Literatura Portuguesa, o trabalho com fanzines teve um impacto positivo e significativo tanto entre os alunos quanto entre a comunidade acadêmica. Além do trabalho em sala de aula que culminou no avanço das leituras e discussões, os alunos participaram ativamente de eventos científicos da universidade, o que lhes garantiram reconhecimento e segurança do conhecimento construído nas aulas.

Acerca do trabalho com os alunos dos sétimos anos, é interessante enfatizar que a produção dos fanzines foi pensada a partir da necessidade do atendimento à demanda do projeto maior “Desperdício Zero”, advindo da Diretoria Regional de Ensino, que previa uma produção textual ao final do projeto.

Assim, com o intuito de estimular os alunos na criação de um espaço-tempo de trabalho em grupo a partir de objetivos comuns, a fim de expandir os conhecimentos acerca da leitura e da escrita, o trabalho foi realizado no período de uma semana em três turmas. As turmas foram organizadas em grupos e os alunos confeccionaram os fanzines a partir da temática “Desperdício Zero”. Ao final, os fanzines foram expostos na escola, os fanzineiros trocaram seus fanzines para que todos pudessem ler todos os trabalhos e na semana que antecedeu o recesso escolar, cada aluno levou seu fanzine para casa.

De maneira geral, o projeto com fanzines teve uma boa aceitação entre professores e alunos, mas especificamente entre os alunos, foi realizado com alegria e autonomia. Percebeu-se que, em relação ao “Criadores e Criaturas”, o interesse maior dos alunos deve-se ao envolvimento de outras disciplinas no projeto.

A alegria de todos os alunos pelo reconhecimento de seus fanzines foi inegável e muitos se mostraram interessados em continuar a produção.

Em relação às dificuldades encontradas, as mais significativas devem-se aos limites de leitura e escrita.

Em todos os contextos, foi decisiva a participação e envolvimento da equipe diretiva (direção e coordenação) para o desenvolvimento do projeto.

Com as ações aqui discutidas foi possível perceber a natureza transformadora do homem como ser capaz de agir e transformar o contexto e a si, em um processo consciente e criativo, a partir dessa capacidade de reflexão consciente sobre seus atos. Como bem pontuam Newman e Holzman (2002, p. 54-55), trata-se da: “(...)capacidade humana de se desenvolver e transformar totalidades, sendo por meio desta atividade consciente que o homem ao mesmo tempo em que transforma o mundo, também se transforma”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. M. E. G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

MAGALHÃES, M.C.C.(2009). O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schettini, R. H et. al (Orgs). VYGOTSKY: Uma revisita no início do século XXI.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (2002). Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola

VYGOTSKY, L.S. (1934/1984). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1934/1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes,

_____. (1934/2004). Psicologia Pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS:

Blog FANZ do Barthô



Fanzine 013, autores: Maurício e Carlos Rafael



A integralidade do ser da escola integral: por uma educação mais estética

Bárbara Prudente de Almeida Rodrigues
barbaraprual@ig.com.br
SME/RJ

Michelle Dantas Ferreira
michaduda@yahoo.com.br
SME/RJ; UNIRIO

Resumo: A escola é um lugar de possibilidades, muitas vezes a única, principalmente em comunidades de extrema pobreza. As instituições escolares de horário integral tem em si uma dinâmica que as difere das outras e impulsionam atividades que integrem não só os seres que lá estudam e seus formadores, mas também afetem seus próprios corpos, agindo de dentro para fora, reverberando, sensibilizando, dialogando. A proposta é promover atividades que sensibilizem, agucem sentidos, aflorem questionamentos, propicie vivências corporais em crianças da Educação Infantil, em faixa etária de quatro e cinco anos. A Educação Estética surge nesse contexto como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível. A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações que são propostas para duas turmas de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e se ressignifica a cada momento de troca e experimentação. As atividades são então discutidas, sugeridas, vivenciadas e refletidas tendo as crianças como centro da proposta e as professoras como mediadoras e participantes desse processo. Os resultados são obtidos diariamente, na afirmação e propagação da autonomia, do protagonismo, da aprendizagem e atuação infantis e as práticas são constantemente avaliadas e transformadas em novas possibilidades de experimentação.

Palavras-chave: infância; educação estética; educação integral.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido em um CIEP da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em duas turmas de Educação Infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos. A instituição funciona em horário de Turno Único, portanto as crianças permanecem nela por sete horas. Isso nos traz uma série de questionamentos acerca das atividades que devemos priorizar, do tipo de intervenções que faremos e quando devemos mediar. É certo que é muito tempo para crianças tão pequenas ficarem sentadas, disciplinadas, quietas. Como então explorar essa potência das crianças oferecendo momentos em que podem sentir, tocar, ouvir, pegar, criar? Acreditamos que uma Educação Integral precisa dar condições dos sujeitos se desenvolverem em sua integralidade. Formamos então, uma grande parceria que busca a educação integral da criança, unindo pais, professores e gestão da escola. Deixando de ser simplesmente uma escola de horário integral, mas aquela que desenvolve com as crianças suas potencialidades em diferentes espaços, integralmente. Estamos no caminho certo, como sugere Pacheco:



CAPA



SUMÁRIO

(...) algumas práticas, que poderei designar de “educação integral, numa escola socialmente integrada e em tempo integral”, ainda que embrionárias, visam à sustentabilidade dos seus projetos. Partindo de desejos e necessidades sentidas pelos atores locais, esses projetos acontecem a todo o momento e em múltiplos espaços. Requerem descentralização, questionamento do modelo de relação hierárquica, negociação e contrato, iniciativas culturais, disponibilização de equipamentos coletivos, flexibilidade na organização, respeito pela diversidade. (PACHECO, 2011, s/p.)

Foi nesse contexto de busca pela educação integral, autônoma e crítica da criança, que optamos por abordar a arte como forma de expressão. Usamos diversas inspirações que iniciavam com visitas a museus e casas de arte, ou outros espaços culturais da cidade, culminando na U.E., onde de posse de diferentes materiais podiam mostrar suas descobertas ou dúvidas.

A integralidade do ser da escola integral: por uma Educação Estética

Neste momento, precisamos falar sobre a proposta pedagógica de educação integral, aqui definida como o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças e a busca por responder aos questionamentos que permeiam essa realidade: que tipo de trabalho pedagógico desenvolver com essas crianças no período escolar? Que atividades propor, que conhecimentos priorizar, com quais linguagens dialogar? Como torná-las protagonistas do processo de aprendizagem, de forma que consigam expor suas ideias com clareza, dar sugestões, emitir opiniões, criar, imaginar, fazer escolhas sabendo defendê-las?

A Educação Estética, aqui utilizada e entendida como algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando, surge nessa proposta, como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível, pois como nos diz Freire (apud Trezzi, 2011) “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”. A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações das crianças, com espaços externos (fora da escola) e que envolvem arte, tais como: galerias de arte, museus, teatros, cinemas, entre outros. E é partindo dessas vivências, que despertam e potencializam a imaginação, o diálogo e a formação de hipóteses, que os pequenos passam a sentirem-se artistas em potencial (que de fato são).

É importante ter claro que são as opções metodológicas daqueles que atuam na mediação das relações das crianças com o mundo e com seus pares da mesma idade, ou com pessoas de diferentes idades, que irão contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, de estar, de fazer, de conviver e de conhecer. Essa mediação se dá por meio de diferentes formas de trabalho que vão sendo construídas na prática cotidiana. (...)

(...) É importante ainda que as crianças sejam sempre instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo, estabelecendo uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para elas. (FARIA e SALLES, 2007, P.36)



CAPA



SUMÁRIO

Mas que criança é essa que trago para essa discussão? Quais concepções de infância permeiam esse trabalho? Sabemos que ao longo da história, várias foram as formas como as crianças e a infância foram vistas pela sociedade. De adultos em miniatura a seres complexos, potentes, questionadores e cidadãos de direitos, passando por delicados, puros e ingênuos e produtos do meio a infância vai se delineando a medida que as sociedades se transformam. Para nós, são indivíduos brincantes, imaginativos, criativos e corporais. Com elas, há de se fundamentar o trabalho nos quatro pilares defendidos por Sarmento (2003) como os que sustentam a infância: ludicidade, fantasia do real, reiteração e interatividade. Segundo o autor a criança é um ser fundamentalmente brincante, sendo nessas brincadeiras que aprende, capta o mundo e o transforma, (re)significando-o. Muitas vezes essa brincadeira é entremeada pelo “faz de conta” através do qual a criança consegue confrontar sua realidade, compreendendo-a e recriando-a e (re)caracterizar objetos e lugares que passam a assumir novas formas e funções. Isso acontece repetidas vezes no mundo infantil, que conta com um tempo diferente dos adultos por sua característica recursiva e imensurável e pela possibilidade de recorrência e repetição. Além disso, como nos diz Vygotsky (1996) é o olhar do outro que me constitui como sujeito, ou seja, é na troca com o outro – adulto e criança – e posteriormente consigo mesma que aprende sobre o mundo que a cerca, numa relação dialógica.

O contato com diferentes linguagens, desde a Educação Infantil, propicia uma ampliação do repertório dessa criança, conferindo-lhe maior autonomia, espírito crítico e habilidades investigativas. A inserção numa cultura letrada e em ambientes que proporcionem múltiplas vivências, alargam os horizontes de tal forma que transformam e essas transformações farão parte da constituição desses sujeitos. As aulas passeio¹ entram nesse trabalho de forma a possibilitar o acúmulo de capital cultural, empoderá-las, permitir novas experiências, aprendizados e trocas com seus pares e com outros. Na busca por proporcionar tais “aventuras” e conhecimentos, o planejamento deve ser cuidadoso, abrangendo os locais a serem visitados, as propostas posteriores e as dinâmicas que serão criadas a partir do que foi vivenciado.

Outra questão importante é permitir o protagonismo infantil, ou seja, é a criança que está no centro, a visita é delas e por isso deve ocorrer respeitando seu tempo, suas possibilidades de apreciação e diálogo e sua necessidade de movimento, uma vez que aprendem com o corpo todo. A escola precisa fomentar encontros: dos adultos com as crianças, entre os pares, entre os adultos e sua criança interior, entre pessoas, artes, sentimentos, natureza e saberes. Acreditamos, portanto, na democratização da arte, como nos diz Canclini (2001) e no potencial que as instituições têm para isso.

A boniteza da escola está em tudo aquilo que ela pode proporcionar e proporcionar momentos fora da escola é possibilitar a legitimação desses sujeitos, que são detentores e produtores de cultura, abastecendo-lhes a memória e conseqüentemente, enriquecendo as narrativas. Os passeios então, se revestem de significados e importância, como nos coloca Stela Barbieri (2012, p.157):

1 - Entendemos aulas passeio como uma atividade que tem como objetivo principal explorar os territórios da cidade, ampliando os repertórios e estimulando que as crianças apropriem-se deles. Planejamos então com muito cuidado esses locais e normalmente realizamos uma visita antes para (re)conhecer os espaços, conversar com os educadores que nos receberão, trocar informações e até sugerir atividades. Dessa forma, buscamos relacionar conhecimentos, experiências estéticas, sensoriais e físicas, informações e linguagens em ambientes não escolares, assegurando assim, o direito que lhes é garantido por lei, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI's) de acesso a cultura e de maneiras lúdicas desse acesso e construção coletiva de aprendizagens. Normalmente, utilizamos o metrô, que é nosso parceiro garantindo a gratuidade das passagens. No entanto, podemos também utilizar ônibus comuns e de passeio, sendo este último mais raro devido a dificuldade de recebermos passeios sem que busquemos por nossa conta e a impossibilidade financeira da escola arcar com os custos, uma vez que não pode haver privilégio de turmas.

Quando saímos com nossos alunos para [aulas passeio], podemos aproveitar todas as oportunidades como situações de ensino. Podemos expandir o lugar do entretenimento para o lugar da aprendizagem, lugar onde nós e nossos alunos podemos conhecer.

Depois de visitar esses espaços, dialogar com as obras e conhecer os artistas, a escola torna-se um grande ateliê, possibilitando espaços de interação entre as crianças e a natureza; ao oferecer diferentes texturas para grafismo, como papel camurça ou lixa; o chão e a parede como suportes; o céu como painel na imensidão; podendo contar com tinta e outros materiais como carvão e/ou frutas e legumes. Experimentar, usar lápis branco em papel preto e carvão em papel branco, bem como ousar, desenhando com carvão no papel preto e giz branco no papel da mesma cor, comprovando hipóteses ou se surpreendendo com os resultados; usar caixas de papelão em diferentes tamanhos, ou outros similares, e cortando, colando, pintando, sem a intervenção direta do professor, que atua como um mediador, causa, um sentimento de pertencimento dessa criança em relação à sua criação, podendo, entre outras coisas, elevar a autoestima e mudar as relações em geral.

“O que você quer saber de verdade”

Sem dúvida a escola é um lugar de possibilidades múltiplas. Em muitos casos, o único em que as crianças podem ter contato com diferentes linguagens, brincar livremente, inventar, imaginar e fantasiar e experimentar num outro tempo-espaço, que difere da correria do relógio, um tempo de experimentação e reflexão que é fundamental como nos diz Larrosa (2014, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O papel da escola então, é o de fomentar, proporcionar momentos potentes para experiências, e não distribuir um mar de informações que não fazem o menor sentido para as crianças, pois não estão veiculadas as suas práticas, nem lhes afetaram de alguma forma. Aprendizagem é afetamento, tornando-se um acontecimento estético por passar pelos sentidos, atravessar as emoções e estar presente nas relações. Uma formação estética requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que muitas vezes são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam num gesto, num toque, num olhar. E essa sensação ficará para sempre, pois a vida acontece enquanto há movimento e processos emergindo.



Infelizmente a cada dia que passa recebemos crianças que tem sua imaginação e criatividade tolhidas de forma tão profunda que alegam não saber coisas que são essências ao ser criança, como por exemplo desenhar, pintar, dançar e criar. Nota-se que cada vez mais necessitam de modelos prontos a seguir, negando sua criticidade e ousadia. As instituições por sua vez, priorizam folhinhas mimeografadas, “trabalhinhos” com tinta onde não é permitido se sujar ou que sirvam apenas de “modelo”, como no caso dos carimbos de mãos no dia das mães ou nos trabalhos com identidade. Isso era tudo que não queríamos.

Buscamos atividades que levassem as crianças a vivenciar com o corpo todo tudo o que era proposto de forma a suscitar um olhar e escuta mais sensíveis, estando aberto ao diálogo onde a argumentação e colocação de suas vontades é essencial, reconhecendo o que se gosta e o que não se gosta, sugerindo e criando sem medo de errar ou sem pré-julgamentos, de forma que se expressem como mais lhes agrada. Nosso objetivo é abrir um leque de possibilidades, tendo as artes como instrumento e ferramenta de autonomia, criatividade e imaginação. Por isso ofertamos livros que falavam sobre e traziam obras de arte, visitamos museus e centros culturais, experimentamos técnicas de pintura e desenho com diferentes materiais, criamos nossas próprias obras com caixas de papelão, massinha e argila, contemplamos a natureza e interagimos com ela, estimulando nossa imaginação e criatividade. Além disso, nos apropriamos de espaços culturais e artísticos, dialogando, indagando, refletindo e vivenciando o processo de conhecimento.

Para isso, lançamos mão de diferentes técnicas e materiais para essas vivências artísticas: pintura com tinta, giz de cera e de quadro e lápis de cor. Os suportes foram diversos, com variados tipos de papel, chão e parede. Fizemos esculturas de massinha e argila, bem como composições com caixas de papelão. Experimentamos texturas, cores e suas misturas, formas e representações. Trabalhamos com autorretratos e desenhos do corpo humano, a fim de ressaltarmos a questão da identidade, tão presente nessa faixa etária. Em nosso planejamento buscamos considerar como base a interação, entre os pares, das crianças com os adultos e com materiais e natureza e a brincadeira, de forma que todo o conteúdo fosse apropriado de forma lúdica. A maioria dos materiais já era conhecido pelas crianças, porém a forma como foram apresentados é que foi o diferencial. Procuramos sair do convencional, mesmo que muitas vezes utilizássemos materiais corriqueiros. Não estávamos preocupadas nesse momento em diversificar os materiais, mas sim em dar-lhes autonomia para experimentar o que tínhamos à nossa disposição.

Os locais onde as vivências aconteceram? Em sua maioria nas dependências da escola. Adaptamos uma das salas de aula para ser o nosso “ateliê”. Nela deixamos poucas cadeiras e mesas, e espalhamos os materiais disponíveis para a atividade. Quando a proposta era mais livre com relação aos materiais a serem utilizados, as crianças ficavam a vontade para buscar o que lhes conviesse. A sala mais ampla permitiu a utilização de espaços como o chão, as paredes e os “cantinhos”. O pátio, quintal, a sala de leitura e o auditório da instituição também foram utilizados, com o intuito de nos apropriarmos dos espaços da escola e garantir algumas especificidades, como por exemplo o contato com a natureza e a possibilidade de movimentos mais amplos e livres. Os espaços visitados nas aulas passeio foram: Instituto Moreira Salles, Centro Cultural Banco do Brasil, Feira de São Cristóvão, Museu de Arte Naiff e das Telecomunicações Oi Futuro, Casa Daros e o Centro Cultural da Caixa.

Os processos de avaliação e aprendizagem aconteceram ao longo do percurso de conhecimento. A cada atividade proposta, conversávamos com as crianças sobre o acontecido com o objetivo de avaliá-la. Fazíamos rodas de conversa, registros coletivos escritos e fotográficos e desenhos com a finalidade de avaliar o processo e obter o retorno das crianças. Os relatos dos responsáveis também foram de fundamental importância para essa avaliação. Percebemos o quanto essas ações atingem os coletivos, reverberando nas famílias que acabam por criar vínculos

com a escola e parceria com as educadoras, elementos de fundamental importância para a Educação.

Os sujeitos centrais da instituição - aqui entendidos como as crianças - onde trabalhamos são mais imaginativos, protagonistas e críticos. Não aceitam quaisquer atividades, sabem negociar e expor o que querem, demonstram claramente do que gostam e principalmente o que não gostam. São sujeitos das expressões, das cem linguagens, como nos trouxe Malaguzzi, amplamente capazes de agir e interagir no mundo e com o mundo e a escola pode - e deve - fomentar isso, potencializando-as.

REFERENCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2005.

CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. O currículo como um dos elementos da proposta pedagógica. In: Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PACHECO, José. Esperanças em um projeto público de educação integral. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/artigo234936-1.asp>, acessado em 01/06/2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (ORGs). Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

YGOTSKY, Lev. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martim Fontes, 1996.



CAPA



SUMÁRIO

Leitura literária na sala de aula

Nathália Ferraz Rodrigues
nathalia.fr@hotmail.com
UNESP- Rio Claro

Pamela Aparecida Cassão
cassaopa@gmail.com
UNESP - Rio Claro

Resumo: Neste texto socializaremos um trabalho em parceria, desenvolvido por uma graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e uma professora da Rede Municipal de Rio Claro/SP. Iniciamos um trabalho no início do ano letivo de 2014, em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal, com o objetivo de incentivar a prática da leitura entre os alunos, utilizando obras da literatura infanto-juvenil. Nosso foco era desenvolver estratégias para promover o hábito da leitura em um grupo de alunos de 5º ano que não demonstravam interesse pela literatura. Instituímos rodas de leituras semanais seguidas de debates sobre as temáticas abordadas nos livros, essas discussões eram utilizadas como percussoras de atividades realizadas em grupo ou individualmente. Os alunos também realizavam a leitura individual de exemplares disponibilizados pela escola. Utilizamos a produção escrita como aliada ao nosso trabalho, propondo a produção de um diário pessoal onde os alunos abordavam tanto assuntos relacionados ao seu cotidiano como questões relacionadas com as leituras realizadas em grupo. Outros portadores textuais foram utilizados objetivando que os alunos compreendessem a existência de variados tipos de textos. O trabalho desenvolvido mostrou a intensificação do contato dos alunos com a literatura, uma vez que estes demonstraram envolvimento com a prática da leitura em suas casas e, alguns deles, procuraram adquirir exemplares dos livros trabalhados nas rodas de leitura realizadas em sala de aula.

Palavras-chave: parceria; literatura; coletividade; escola; leitura

Introdução

Neste artigo, socializaremos um trabalho em parceria entre uma graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Campus de Rio Claro), e uma professora da rede municipal da cidade de Rio Claro-SP. Esta parceria se estabelece a partir da inserção da bolsista no ambiente escolar através do projeto intitulado “Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores” da UNESP Rio Claro, sob coordenação da Profa. Dra. Laura Noemi Chalh. Este projeto recebe financiamento do Programa do Núcleo de Ensino da UNESP (Prograd).

O Programa do Núcleo de Ensino da UNESP/Prograd tem como objetivo trabalhar com os cursos de graduação, desenvolvendo práticas educacionais nas escolas da rede municipal e estadual com o intuito de possibilitar uma série de melhorias, abrindo a possibilidade de estudos e perspectivas no campo da Educação.

Quando estabelecemos a parceria desenvolvemos um projeto que visa trabalhar literatura infanto-juvenil com a finalidade de promover o gosto pela leitura com alunos do 5º ano. Trabalhamos, bolsista e professora, juntas no planejamento e na realização de atividades que nos auxiliam na introdução da literatura como um hábito, utilizan-

do diferentes estratégias para o alcance do objetivo proposto.

Iniciamos nossa parceria em maio de 2014, com o livro “O diário de um Banana: A verdade nua e crua” do autor Jeff Kinney, escolhido, a priori, pela unidade escolar. Nosso trabalho conta com encontros semanais na unidade escolar com contato direto com os alunos em sala de aula, na qual professora e bolsistas atuam como protagonistas junto à turma na realização das atividades.

Decidimos trabalhar com literatura por considerarmos de fundamental importância, por contribuir com a formação do aluno como sujeito que lê o mundo e a palavra. Zilberman (2003), em “A literatura infantil na escola” afirma que “literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela Teoria Literária, devido à rica contribuição que proporciona a qualquer indagação bem-intencionada sobre a natureza do literário” (p.12). A autora também ressalta a atuação da literatura nos assuntos cotidianos da vida do leitor, mesmo quando a história lida envolve um mundo de fantasias:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p.25).

O trabalho com a Literatura em sala de aula, nos permite aprofundar e expandir o conhecimento dos alunos, auxiliando-os a aprimorar o pensamento crítico e autônomo. Zilberman (2003), também comenta a importância desse trabalho da Literatura em sala de aula, e o coloca na dimensão de potencializador de transformações “Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (p.12).

Neste trabalho socializaremos a experiência de trabalhar com um projeto de literatura, o contexto e as implicações deste processo planejado e executado em parceria.

Sobre o Projeto “Prática de Leitura e Literatura e Formação de professores”

Como dito anteriormente, o projeto “Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores” é coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh e financiado pelo Programa Núcleo de Ensino, vinculado à Pró-reitoria de Graduação-Prograd da UNESP. O Núcleo de Ensino tem como prioridade a produção de conhecimento e formação inicial do educador, articulando ensino, pesquisa e extensão. O projeto em questão, tem como objetivo a promoção de experiências envolvendo a literatura, valorizando espaços coletivos de leitura como contribuintes para a formação de uma educação sentimental.



CAPA



SUMÁRIO

863

Como parte do Programa uma bolsista insere-se na escola uma vez por semana, durante um período completo, para a realização do trabalho com a literatura visando a promoção de uma educação sentimental. A partir do momento em que o aluno-pesquisador-futuro professor insere-se no ambiente escolar, este passa a ser co-responsável pela educação dos alunos, estabelecendo parcerias junto aos professores e auxiliando na elaboração das práticas pedagógicas. Chalh et al. (2013) explicita a necessidade da atuação efetiva desse discente no ambiente escolar, afirmando que “ser aluno pesquisador não é ser um mero expectador e, sim, ser um sujeito atuante no processo educacional e que assume um compromisso com professores e alunos” (p. 9).

Como já foi citado, o trabalho da bolsista implica no contato direto com os alunos em sala de aula, exigindo que esta, enquanto futura educadora, utilize diversos mecanismos de pesquisa como auxiliares da formulação do conteúdo a ser trabalhado com a turma. Freire (1996), explicita a importância da pesquisa para a natureza da prática docente, exaltando a necessidade do entendimento por parte do professor da articulação entre ensino e pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.30).

A parceria estabelecida entre professora e bolsista torna-se extremamente importante para a elaboração das atividades a serem realizadas em sala de aula. Borges (2001), exalta que “pelos interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática” (p. 69). A troca de experiências entre bolsista e professora, além de contribuir efetivamente para a formação do aluno-pesquisador-futuro professor, também possibilita que o professor adicione às suas práticas algumas estratégias e observações levantadas pela bolsista em seu olhar de futura educadora.

O projeto de literatura na sala de aula: descobertas e possibilidades

Ao inserir-se na escola pela primeira vez, a bolsista entrou em contato com as peculiaridades do ambiente escolar e, principalmente, da sala de aula. A adaptação aos alunos, a imposição da instituição quanto a obra literária previamente escolhida e o planejamento das atividades em parceria foram algumas das dificuldades enfrentadas pela primeira autora deste artigo.

O contato com o cotidiano escolar é extremamente importante para a constituição formativa da bolsista como afirma Sípoli (2010), pois essa experiência permite “que seja conhecido, experimentado o seu futuro campo de atuação, através da interação, da análise, do estudo, da observação e da prática com o meio” (p.17). Para a bolsista, o primeiro contato com a sala de aula implicava na prática do embasamento teórico discutido na Universidade, fazendo do convívio com a realidade escolar fundamental para o entendimento da importância da adaptação da teoria com

a finalidade de uni-la à prática em busca de um trabalho efetivo. A realidade escolar também modificou sua visão quanto ao convívio com os alunos, modificando o seu olhar, e auxiliando na percepção da importância da quebra da hierarquização entre professor e aluno e do fortalecimento de uma relação de aprendizado mútuo.

Nossa parceria implicava em um trabalho coletivo baseado no diálogo e na troca de experiências que gerou muitas dificuldades iniciais, principalmente, porque tratava-se de uma professora e uma bolsista iniciante, descobrindo-se em meio a realidade do ambiente escolar. Enquanto a bolsista tinha de ser receptiva aos apontamentos da professora, a professora precisava confiar na bolsista para deixá-la realizar seu trabalho em sala de aula.

Aprendemos juntas a fazer essa relação funcionar, sempre dialogando e expondo os erros e acertos na prática pedagógica. Trocávamos ideias sobre atividades, a professora auxiliava a bolsista quando sentia dificuldades na relação com os alunos e passamos a partilhar as realizações do nosso trabalho.

A gestão escolar impôs um grande desafio à bolsista ao escolher a obra literária a ser trabalhada antes da inserção dessa futura professora na escola. A bolsista não obtinha conhecimento sobre o livro e ao ler a obra, deparou-se com um vasto leque de caminhos com os quais o trabalho poderia seguir. Porém via essas possibilidades limitadas à realidade da história. No decorrer do trabalho, o contexto escolar impôs a necessidade de abranger conteúdos que não estavam presentes no livro, acarretando uma nova mudança no olhar da bolsista sobre a profissão e a sala de aula.

O livro trabalhado “O Diário de um Banana: A verdade nua e crua” traz a narrativa de um diário pessoal do personagem Greg, um pré-adolescente americano, que relata suas aventuras e frustrações para com o cotidiano escolar. Como já citamos anteriormente, planejamos as atividades em conjunto, permitindo uma troca de ideias capaz de potencializar o trabalho pedagógico realizado. Ainda que o livro estivesse sempre presente nas aulas, muitas vezes ele se configurou como um disparador para tratarmos, professora e bolsistas de questões pertinentes à turma, como respeito, responsabilidade, coletividade, entre outros valores. A seguir compartilharemos algumas das atividades e estratégias utilizadas durante o desenvolvimento do referido projeto.

Rodas de Leitura: As rodas de leitura tratavam-se do momento o qual o livro era lido pelos alunos e pela bolsista. Durante a leitura, os alunos faziam comentários sobre os acontecimentos da história e alternavam-se para ler trechos do livro em voz alta.

As rodas foram fundamentais para a interação dos alunos com a bolsista, além de auxiliar a fluência da leitura, pois a maioria dos alunos apresentava dificuldade ao ler em voz alta. A bolsista pode observar as dificuldades apresentadas e o que era necessário para incluir os alunos que não estavam dispostos a interagir nessa atividade.

Para a professora da sala, observar por vezes, e em outras tantas inserir-se nessas rodas trouxe um outro olhar para sua própria postura em sala de aula. Como ouvinte, foi possível reconhecer a forma como cada aluno lia, se lia e quando lia. Perceber que aos poucos, alunos que não se sentiam à vontade para ler em voz alta foram se inserindo na dinâmica das rodas, e o quanto essa prática possibilitou a esses alunos assumirem uma outra postura perante ao grupo, não somente durante as rodas, mas também nas demais atividades de sala de aula.

Debates: Os debates aconteciam após a leitura realizada em roda e consistiam no momento onde os alunos opinavam sobre os assuntos debatidos e sobre as atitudes dos personagens presentes no livro. Inicialmente, poucos alunos manifestavam suas opiniões, mas no decorrer do projeto, os alunos tornaram-se mais críticos. Percebemos que os debates despertavam a reflexão nas crianças e, com o tempo, os alunos demonstraram a construção de um pensamento crítico,



CAPA



SUMÁRIO

865

explanando os pontos negativos e positivos das atitudes dos personagens e relacionando-os à assuntos do cotidiano.

Diário Pessoal: Criamos a proposta a partir do livro trabalhado, pois a obra conta sobre um diário pessoal onde o personagem principal registra seu cotidiano. Os alunos escreviam sobre suas vidas, pensamentos e acontecimentos escolares, registrando também as produções escritas realizadas durante as atividades desenvolvidas durante a aula.

Os alunos acordaram que a bolsista tivesse contato com os diários, permitindo que esta, ao ler os registros, dialogasse e fortalecesse sua relação com as crianças. O contato com conteúdo dos diários foi fundamental para o planejamento das atividades posteriores e para a abordagem de temas não contemplados no livro.

Os diários permitiram que a bolsista conhecesse um pouco mais a fundo a personalidade dos alunos, entendendo o comportamento e ações dessas crianças. Essas considerações eram dialogadas com a professora, fortalecendo a parceria.

Atividades Reflexivas: Inicialmente, as atividades reflexivas não estavam em nosso plano de trabalho, mas tornaram-se indispensáveis quando alguns problemas como bullying, família e respeito às diferenças surgiram ao longo do processo. As atividades reflexivas envolviam sensibilizações, dinâmicas em grupo, dramatizações, conversas e desabafos entre os alunos. O trabalho partia de uma roda de debates onde o tema era exposto e debatido, incitando os alunos a expressarem suas opiniões e refletirem sobre o que era falado.

Essa atividade proporcionou um reconhecimento entre todos os envolvidos no projeto: professora, bolsista e alunos. Se reconhecer na narrativa do outro, conhecer um pouco mais daquele além para além dos saberes escolares abriu a possibilidade de nos olharmos com respeito, solidariedade e pertencimento.

Projeto “Nossa Escola”: Como dito anteriormente, durante o período em que o projeto foi desenvolvido, realizamos diversos trabalhos com os alunos envolvendo diferentes assuntos. Porém, o projeto que consideramos mais significativo surgiu a partir de uma inquietação da primeira autora deste artigo. Para ela, apesar de sempre participar, em suas aulas da graduação, de debates sobre os modelos de escola existentes, nunca havia questionado os alunos sobre qual seria a escola ideal para eles. A partir desse questionamento, a bolsista considerou realizar um projeto a partir da proposta “Uma escola para todos”.

O projeto consistiu na construção da “Nossa Escola”, uma instituição considerada justa e preparada para receber os alunos em tempo integral. Consciente da dimensão desse projeto e das possíveis dificuldades que os alunos enfrentariam, a bolsista realizou rodas de conversa para que o tema fosse bem discutido, apresentou modelos de escolas de outros países e utilizou a escola americana abordada no livro trabalhado, para que os alunos tivessem a oportunidade de refletir e opinar sobre o assunto.

A turma foi dividida em grupos responsáveis pela criação da estrutura, grade curricular, área de lazer e área esportiva da escola, adaptando-as a todas as necessidades que julgavam necessárias. Os alunos deveriam utilizar sua criticidade e autonomia para trabalharem juntos e concluírem o projeto.

Após duas semanas de trabalho, os alunos apresentaram uma escola bem estruturada, voltada para o ensino das disciplinas convencionais e de atividades complementares como o ensino da música, da tecnologia e de diversos idiomas. A área esportiva era equipada para a prática de esportes como Futebol, Voleibol, Basquetebol, Natação e Atletismo, onde os alunos interessados em tornar-se atletas olímpicos poderiam realizar treinamento intensivo fora do período escolar. Os alunos demonstraram a importância das atividades reflexivas ao criarem uma área de lazer com espaços destinados às vivências e dinâmicas.

A maturidade, a autonomia, o trabalho em equipe e a criticidade demonstrada pelos alunos nos surpreendeu, porque a complexidade da proposta nos fez pensar que talvez a turma não incorporasse tantos detalhes a construção da “Nossa escola”. A partir desse resultado percebemos que nossa parceria ultrapassou limites que nunca havíamos pensado ultrapassar.

Nossas considerações: trabalhar a leitura literária na sala de aula.

O resultado do nosso trabalho não se detém apenas ao alcance do nosso principal objetivo. Os alunos adquiriram o hábito da leitura, comprando novos exemplares de livros e dedicando-se à leitura individual em suas casas. Ao final do projeto, a turma era formada por alunos, que em sua maioria, eram capazes de refletirem e exporem seus pontos de vistas como sujeitos críticos e autônomos. Os alunos fortaleceram as relações no grupo, solidificando uma coletividade capaz de trabalhar valores como a responsabilidade e o respeito e a liberdade de expressão de suas opiniões.

A transformação não se restringiu apenas aos alunos, pois a bolsista passou a enxergar a docência com outros olhos, percebendo que ser professor também é ter a ousadia de expandir os horizontes da prática pedagógica, e se desprender por vezes, dos conteúdos e da estrutura do contexto da escola.

Para a professora da sala de aula, receber uma futura professora, disposta a transpor as barreiras dos conteúdos escolares, sempre tão engessantes do trabalho cotidiano do professor, contribuiu para a formação continuada dessa professora, pois promoveu a mudança do seu olhar para os alunos, para as suas práticas pedagógica e principalmente para a sua postura como docente.

Nossa parceria com a turma de alunos, constituiu-se em uma relação de confiança, respeito e sinceridade, no qual os diálogos possibilitaram um trabalho coletivo que foi renovado para o ano de 2015. Hoje somos professora e bolsista trabalhando de igual para igual, dividindo igualmente as responsabilidades e encarando juntas novos desafios.

Sobre trabalhar com literatura e leitura em sala de aula, consideramos que a literatura possui uma dimensão transformadora da realidade. Através da literatura é possível “sair de nós mesmos” conhecendo e explorando outras possibilidades de vivências, seja no mundo real ou no imaginário de cada um de nós. Quando “retornamos” ao nosso lugar, já não somos mais os mesmos, estamos transformados. Olhamos para a realidade de forma diferente, “lemos” o mundo com outros olhos, e também com outras palavras. Nesse sentido, concordamos com Freire (2000) quando o autor afirma que:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (p. 33).



CAPA



SUMÁRIO

867

REFERÊNCIAS

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, p. 59-76. Abril, 2001.

CHALUH, L.N.; MORAES, J.M.; ISHIKAWA, R.; MATOS, L.L.; MOREIRA, A.M.; LEITE, L.S.T. Alunos-Pesquisadores no Contexto Escolar: Troca de Cartas no Processo Formativo. Revista Comunicações, v. 20, Piracicaba/SP p. 7-25, 2013

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47ed-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

SÍPOLI, E. M. De estagiário a professor: a entrada na carreira docente e os saberes elaborados durante os estágios supervisionados. 2010 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. rev., atual. e ampl.–São Paulo: Global, 2003.

868

DO
A
C



Teoria e prática: dialogando com as experiências no espaço escolar

Jeanne Chaves Rodrigues
Jeanne-gg@hotmail.com
UFRRJ-IM

Mariana Quinelato Ferreira Medeiros
mariquinelato@yahoo.com.br
UFRRJ-IM

Mônica Pinheiro Fernandes
monicapinheiro@uol.com.br
UFRRJ-IM

Resumo: Assim como todos os seres humanos têm suas histórias de vida, que de maneiras distintas descrevem-se e são construídas em seu contexto social, da mesma forma, as práticas de letramento estão nas experiências de vida das crianças, dando sentido às suas enunciações e oralidade. Sendo assim, seus conhecimentos, subjetividades, são tecidos em suas ações. Podemos perceber que a diversidade está presente na escola de modo significativo e constante. Tal presença precisa ser vista, por nós professores, por um novo ângulo que apresente notoriedade ao processo, para que o espaço escolar tenha uma nova postura frente ao desafio de reconhecer as práticas socioculturais das crianças. A fim de enfrentar esta problemática, nós bolsistas do PIBID INTERDISCIPLINAR/CAPES, do grupo PED Letramentos da UFRRJ-IM, estamos acompanhando uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, focalizando, especialmente, as práticas sociais, a valorização da cultura e da linguagem das crianças, a fim de colaborar para que as mesmas se reconheçam como sujeitos históricos no cotidiano da escola. Para dialogar com a teoria e a prática utilizaremos atividades como simulações de experiências culturais e oficinas, além de observarmos as ações docentes frente a oralidade e a escrita das crianças. Visamos, assim, compreender, no que diz respeito às crianças, suas expectativas, frustrações e curiosidades no ambiente escolar. Dentro deste contexto, usaremos como referencial teórico Mikhail Bakhtin (2002, 2003) e Paulo Freire (2003, 2008) com o intuito de fundamentar nossas reflexões em bases sócio-históricas, além da dialogicidade, para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Palavras-chave: oralidade; linguagem; práticas sociais; simulações.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 nos diz que a educação é um direito de todos, além da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) reafirma essa obrigatoriedade. No entanto, qual é o padrão de ensino que temos hoje? Ele é igual para todas as classes sociais? Até que ponto esse sistema educacional vem contribuindo para a construção crítica desses indivíduos? Será que o processo emitido dispõe de respostas responsivas? Essas são algumas perguntas de milhares que se pode fazer a respeito do sistema educacional vigente. Através delas,



CAPA



SUMÁRIO

809

poderemos levantar vários problemas que vem surgindo ao longo do tempo.

A garantia ao ingresso educativo para todos tornou-se uma grande desculpa para dizer que hoje temos uma diminuição na desigualdade social. Contudo, sabemos que só o acesso não assegura um ensino de qualidade, e nem leva os discentes a uma aprendizagem significativa que propiciará a terem um pensamento crítico frente às questões sociais. Dessa forma, o que precisa ser revisto são as práticas educacionais, elas necessitam estar alinhadas com os saberes que os educandos já possuem. Compreender as relações culturais seria primordial, pois os indivíduos estão dotados com seus conhecimentos, subjetividades, tecidos de ações que não se pode separar, e quando se chega ao espaço escolar isso tudo não é valorizado.

Assim, a escola, como instituição permanente com função primordial na vida dos seres humanos, tem perdido sua característica formadora, visto que tem sido regida e guiada pelo sistema capitalista, que não se importa com o desenvolvimento dos alunos e sim dos seus próprios interesses. Implanta, assim, o modelo escolar universal, igualitário, comum e ainda mais desigual, deixando de observar que cada indivíduo é constituído por sua bagagem cultural. Para Freire (1996), aproveitar os conhecimentos prévios dos educandos é de suma importância para constituir a prática docente, visto que para haver sentido a aprendizagem, a relação professor-aluno, necessita ser regida pelo diálogo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo, analisar a dificuldade que a escola enfrenta de reconhecer em seu plano educativo, as diferentes realidades sociais e culturais existentes no ambiente escolar, desprezando assim, a importância de valorizar as distintas práticas de letramento que as crianças trazem, pois elas estão presentes desde quando elas nascem e são inseridas no convívio social.

Sendo assim, nossa pesquisa é produzida a partir do lugar de bolsistas do PIBID INTERDISCIPLINAR/CAPES, do grupo PED Letramentos da UFRRJ-IM. Acompanhamos uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, observando e interagindo com as vivências das crianças, suas práticas culturais e sociais, a fim de buscar formas de nos aproximar das crianças e de seu universo infantil, a fim de estabelecer um espaço de oralidade que desenvolvesse as práticas de leitura e escrita, para que observássemos as esferas enunciativas.

Para fundamentar nossas discussões a despeito do diálogo entre a teoria e a prática nos ambientes escolares, usaremos como referencial teórico Mikhail Bakhtin (2002, 2003) e Paulo Freire (2003, 2008). Com o intuito de trazer ao estudo uma objetividade, para que assim, ocorra uma nova construção no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Programa e Campo de Pesquisa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem tornando-se uma política pública muito importante de valorização do magistério, possibilitando aos licenciandos atuação no seu campo de trabalho desde o início de sua formação.

Um dos objetivos do PIBID é a articulação entre saberes acadêmicos e saberes escolares, en-

870



CAPA



SUMÁRIO

tre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, na perspectiva que concebe a escola como espaço de construção social. Isso significa que é do ambiente escolar que devem emergir as questões que fundamentam a proposição de atividades de ensino e de pesquisa. Nesse movimento, uma das principais estratégias para inserção dos licenciandos bolsistas, no cotidiano das escolas, é a realização da interlocução dos saberes interdisciplinares, pelo viés da pesquisa e do ensino, elementos necessários para a formação do professor. Em concomitância com essas ações de estudos dirigidos e seminários, os bolsistas visitarão as escolas parceiras para conhecer a infraestrutura, o sistema de organização, documentos pertinentes ao funcionamento e aos aspectos pedagógicos da instituição, para assim, desenvolver as práticas de experiências na vivência escolar do magistério. Projeto Interinstitucional PIBID, Proposta - Edital nº 61/2013 (p. 3)

O PIBID – Interdisciplinar IM RJ teve início no mês de abril de 2014, onde participamos do subprojeto Ped letramentos, sob a coordenação da Doutora Mônica Pinheiro Fernandes. O grupo é composto por 13 bolsistas, todas alunas do curso de Pedagogia e uma supervisora que é professora da escola que estamos trabalhando.

O projeto PIBID Ped letramentos desenvolve suas atividades em uma escola pública situada no município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A escola é de difícil acesso, fica localizada na região da zona rural, não existe comércio como padaria, supermercado, bar, farmácia, pipoqueiro ou baleiro próximo à instituição de ensino, existe precariedade nos espaços de convivência para as crianças. Os funcionários, os pais e as crianças têm que atravessar a rodovia Via Dutra para chegarem à escola, visto que não existe uma passarela próxima para travessia com segurança.

O projeto proporciona atividades que tem como objetivo promover a construção do conhecimento, dentro de um espaço de ensino-aprendizagem, desenvolver práticas de oralidade a partir de espaços criados de diálogo. Entendendo que a produção da oralidade é circunstanciada em virtude das práticas sociais e culturais já vividas pelas crianças, visamos a interação com professores e alunos do ciclo de alfabetização e a articulação entre a universidade e a escola.

Desenvolvimento da pesquisa

Ao chegamos ao espaço escolar observado, muitas coisas nos remeteram às nossas memórias de estudante do ensino fundamental. Percebemos que a organização das cadeiras em fileiras continua a mesma. O conhecimento ainda é centralizado nos professores, que é reconhecido como o detentor de todo o saber. Notamos uma alta valorização dos conteúdos gramaticais desassociados das vivências culturais e da linguagem das crianças. Além de um grande silenciamento que perpassava todas as aulas. As crianças são impedidas de se expressar, de desenvolver sua oralidade para produzir um discurso crítico frente às situações que eventualmente aparecem.

Dentro desse contexto, o projeto voltou-se a proporcionar às crianças uma oficina que fugisse desse distanciamento entre a teoria da alfabetização, quase sempre focada na dialogicidade e a prática de ensino, quase



CAPA



SUMÁRIO

871

sempre reprodutora de formas conservadoras de ensino. Queríamos, pois, possibilitar aos alunos o seu reconhecimento como sujeitos sócio históricos, integrantes de uma sociedade que lhes transmite cultura, e da qual eles são constituídos como indivíduos. Viabilizando as construções e suas manifestações socioculturais e os significados atribuídos por eles a esses momentos. Queríamos viabilizar as crianças um espaço de oralidade para que pudessem se expressar e produzirem seus discursos.

Para que tal valorização fosse notada no planejamento do nosso trabalho, dois caminhos foram apontados. O primeiro deles foi o diálogo informal em rodas de conversas com as crianças, para sabermos quais eram os lugares e as experiências socioculturais que elas vivenciavam. Como a escola fica alocada em um local de difícil acesso, não possuindo nenhum comércio ou residência no seu entorno, ficou difícil de observarmos, por exemplo, o que as crianças costumam comer ou brincar fora da escola.

A partir de uma longa proximidade com a turma observada, procuramos formar um roteiro com as seguintes informações para conhecer o universo cultural das crianças: Quais tipos de jogos e brincadeiras eles gostam? Que programas de televisão eles assistem? O que eles mais gostam de comer na escola e/ou em casa? Qual a profissão que eles admiram? Qual lugar que eles gostam de passear?

Feito o questionamento, obtivemos as mais diversas respostas como: gosto de jogar bola, de pular elástico, assisto desenho, gosto de banana, não gosto da comida da escola, vou à igreja, ao mercado com minha família, quero ser marinheiro, professor. (as respostas completas estão na tabela em anexo no final do artigo). Essas foram algumas das falas das crianças que se tornaram elemento principal para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois, como nos diz Freire, porque não aproveitar a experiência que têm os alunos? (1996, p.30).

Posteriormente, tendo as informações necessárias dos percursos culturais das crianças, poderíamos começar o segundo passo da nossa oficina, que resultou nas simulações das experiências culturais delas. Tivemos a preocupação de detectar uma vivência social comum a todos os educandos. Percebemos pelas falas das crianças que todas frequentavam o supermercado na cidade vizinha, com a sua família. Sendo assim, decidimos criar um mini mercado juntamente com eles. O desenvolvimento da oficina deu-se em dois momentos:

1º Dia (Fotos em anexo no final do artigo) – Iniciaremos a oficina descrevendo as seguintes situações para as crianças:

1. A escola junto com o PIBID irá proporcionar aos alunos uma visita à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu. O dia será repleto de surpresas como: oficinas, contações de histórias, teatro e música.

Em um determinado momento faremos um grande piquenique, por esse motivo precisamos da ajuda de vocês na compra dos alimentos necessários para compor esse grande momento.

2. O dia dos professores é comemorado no dia 15/10, e a escola quer presentear seu corpo docente com um apetitoso e inesquecível churrasco. Será feito em um sítio com campo de futebol, piscina e sala de jogos, no dia de domingo na hora do almoço. Todos irão se divertir bastante e poderão levar a família para desfrutar das delícias que serão servidas.

E para a surpresa ficar completa, foi sugerido pela orientadora que a escola disponibilize dinheiro para que os alunos organizem o churrasco e façam as compras.

Logo após, apresentamos às crianças a proposta de fazermos um mini mercado, e que alguns serão os compradores e os outros os vendedores. Junto com as crianças escolhemos o nome do mercado e elegemos um representante para fazer o slogan do mercado.

Em seguida, através de um sorteio, dividimos as crianças em dois grupos. O primeiro grupo ficou responsável em elaborar as listas de compras, esses mesmos alunos foram divididos em dois subgrupos: uns para os itens do piquenique e outros do churrasco. (com o suporte da bolsista Mariana). O segundo grupo foi composto por crianças que fizeram parte do corpo de funcionários do mercado, e foram divididos de acordo com as seguintes funções: açougueiro, padeiro, locutor, caixa, verdureiro, empacotador e repositor. Os mesmos ficaram responsáveis em realizar a compra para seus setores com o auxílio de encartes de supermercados representando os produtos. (com o suporte da bolsista Jeanne).

2º Dia (Fotos em anexo no final do artigo) – Inicialmente levamos as crianças que seriam os funcionários do mercado, para que eles arrumassem todos os produtos na prateleira. Usamos a sala de leitura como ambiente para realização do ato, queríamos que eles se sentissem a vontade para circular e trocar experiências com seus colegas.

Iniciamos a simulação, deixando que elas desenvolvessem as práticas de compra e venda livremente, sem a nossa interferência na forma em que irão comportar diante das situações proposta. Percebemos que pelo discurso proferido pelas as crianças, elas possuem em suas vivências uma gama de conhecimento que são construídos pelo espaço social em que elas estão inseridas. Das falas que imergiram no momento da oficina, das quais podemos destacar: “Essa marca é boa, essa é ruim”, “Esse suco é pouco, não vai dar para todo mundo”, “Não tem leite moça não?”, “Precisamos de guardanapo?”, “Você não tem uma nota menor não? Vai acabar com meu troco”.

Conclusão

Podemos concluir que mesmo sendo emitida no campo educacional a necessidade da teoria e a prática caminharem juntas nos afazeres escolares, muitos professores trabalham sem se preocupar de inserir indissociavelmente esses dois importantes instrumentos no contexto de sua aula.

Tal falta de integração, deixa de valorizar e perceber o quanto os educandos são dotados de saberes, os quais os constituem desde sua inserção no mundo social, ou seja, as crianças não vão a escola sem possuir algum saber. Dessa forma, cabem os docentes a responsabilidade de procurar conhecer seus alunos para assegurar a eles um conhecimento que esteja alinhado com seus saberes prévios.

Assim, contraponto as atividades que eram oferecidas as crianças da turma que observamos. Elaboramos a oficina com propósito de propiciar a elas uma simulação que remetesse uma real vivência cultural que elas praticam socialmente, deixando-as livres para o diálogo entre seus pares, assim como, deixá-las se reconhecerem como sujeitos históricos participantes de uma cultura que tem importância e que pode, sim, fazer parte do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Compreendemos que ao proporcionar às crianças experiências argumentativas, na qual elas puderam dizer sem ser interrompidas e caladas, contribuimos para que elas se apropriassem de um lugar de dizer que as constituem e as formam como sujeitos produtores de discursos.



CAPA



SUMÁRIO

873

Percebemos ainda, que no decorrer da oficina as práticas de letramentos que permeiam o cotidiano das crianças se manifestaram fortemente em suas falas. Sendo assim, faz-se necessário explorar essas enunciações para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois alfabetizar-letrado é reconhecer as práticas sociais dos educandos.

Sabemos que trazer as experiências sociais para dentro dos muros da escola, não é uma tarefa fácil, pois o próprio sistema dita como deve ser organizado o espaço e tempo da sala de aula, no entanto, é necessário rompemos com toda essa ideologia e possibilitamos aos educandos um espaço escolar que traga uma aprendizagem que esteja ligada com sua vida e realidade.

O Pibid possibilitou uma movimentação com as crianças, ressignificando e modificando as práticas em sala de aula, quebrando as barreiras que existem entre a teoria e a prática. A realização da oficina proporcionou ao ambiente escolar um momento de união, motivação e a participação coletiva propiciou um movimento que pode ser determinante para uma nova cultura escolar.

Além de oferecer a nós, estudantes de pedagogia, um campo de pesquisa fértil, que levou-nos a refletir sobre todo o conhecimento que estamos estudando em nossa formação, assim com, a possibilidade de participamos e vivenciamos o lugar da docência, ainda na formação inicial.

Portanto, devemos levar em conta que todo o trabalho desenvolvido, pode e deve ser aplicado no contexto educacional. Para que a escola realize um trabalho novo, com mudanças significativas no ambiente escolar. Só assim, ela terá sua contribuição na mudança de uma sociedade melhor, com ensino conceituado e de qualidade.

Anexos

Fotos do 1º dia da oficina



Fotos do 2º dia da oficina



Questionário realizado com os 27 alunos da turma

Qual lugar que eles costumam ir com sua família?

Local	Número de Alunos
Praia	01
Cachoeira	03
Igreja	05
Supermercado	14
Casa de familiares	04

Quais tipos de jogos e brincadeiras eles gostam?

Brincadeira	Número de Alunos
Jogar bola	07
Jogar no tablet	10
Jogar no celular	06
Pular elástico	04

Que programas de televisão eles assistem?

Programa	Número de Alunos
Desenho	09
Chiquititas	08
Esporte	06
Não assistem televisão	04

O que eles mais gostam de comer na escola e/ou em casa?

Alimento	Número de Alunos
Banana	02
Maça	03
Macarrão	06
Pizza	04
Pipoca	07
Não gostam da comida da escola	05

Qual a profissão que eles admiram?

Profissão	Número de Alunos
Marinheiro	03
Professor	08
Médico	04
Policial	02
Cabeleireiro/manicure	05
Não souberam responder	05



CAPA



SUMÁRIO

877

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467 acesso em 27 de julho.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativa. 33. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

878

DIÁRIO



CAPA



SUMÁRIO

Conversa ao pé do ouvido: a transformação pessoal e profissional de uma gestora.

Andrea de Andrade Marangoni Rodrigues
andrademarangoni@hotmail.com
Doutoranda da Faculdade de Educação, UNICAMP

Resumo: Escrever a respeito de uma experiência com uma criança com dificuldades de permanecer no ambiente escolar, depois de frequentar várias instituições, algumas públicas/outras particulares, é refletir sobre o trabalho do gestor e a maneira como as experiências escolares cotidianas transformam esse profissional. É tentar compreender por meio de um relato pormenorizado os dizeres de John Dewey (2007), que nos levam a compreender os caminhos escolhidos por aquele que necessita agir frente ao inesperado e o quanto o contato com uma determinada criança e sua família colaboraram para a formação profissional e pessoal daqueles que resolveram olhar de frente para o problema apresentado. É valorizar o trabalho de profissionais que percebem o espaço escolar como um lugar privilegiado, onde pessoas são transformadas pelas experiências que ali vivenciam. O texto faz referência a obra de Marina Colasanti (2006), como metáfora sobre as mudanças repentinas que, de uma hora para outra, mudam os espaços do vivido. Há uma narrativa detalhada sobre a história de Felipe e seu medo de ficar num espaço coletivo, sem a presença de seus pais, além de um detalhamento sobre os caminhos escolhidos pela gestora, à luz dos ensinamentos de Dewey (2007) sobre o pensamento reflexivo. Relatar essa experiência é mais do que narrar, é buscar um significado maior para o exercício da gestão, dando ênfase às experiências escolares, vistas como lições a serem aprendidas, essenciais para a formação profissional daqueles que administram escolas. Nesse sentido, Lück (2012) nos ajuda a pensar sobre uma nova concepção, quando falamos sobre liderança, sobre gestão participativa em prol de um trabalho educacional no qual o diretor (ou gestor) assuma as responsabilidades em relação às pessoas e às ações que constroem por detrás dos muros escolares.

Palavras-chave: experiência; gestor; formação; pensamento, lições.

Vozes que dialogam: o educador, o gestor e a mediação.

(...) a orientação dos processos sociais dentro da escola não foi considerada por muitos como inerente ao trabalho educacional, assim como ao do diretor escolar e equipe gestora, a tal ponto que diretores escolares chegam a fazer afirmações em que denotam a desconsideração a respeito desse imprescindível elemento educativo e de sua responsabilidade em relação às pessoas e aos processos sociais que constroem... (Lück, 2012, 104)

Falar sobre liderança na escola é ter em mente a importância do trabalho integrado, da necessidade de mudanças no que diz respeito às ações, aos comportamentos e às atitudes. Isso tudo visando à realização de objetivos,



CAPA



SUMÁRIO

879

frente a uma busca por profissionais que exerçam seus papéis de forma responsável e motivadora. Esse novo gestor tem como desafio principal reconhecer que faz parte de uma equipe e que somente compartilhando responsabilidades irá conseguir desempenhar um bom trabalho, alicerçado segundo os princípios que Lück (2011) considera essenciais para o exercício de uma gestão participativa. Segundo a autora é imprescindível que o gestor tenha em vista: a compreensão dos processos e da dinâmica social, tendo habilidade de atuação sobre eles; exercite a troca e a reciprocidade; demonstre comprometimento com as causas sociais; pratique a solidariedade e a ética e acrescente a tudo isso doses de discernimento e perseverança.

Uma vez uma professora de psicologia me disse que o ser humano quando desafia os limites do corpo através de esportes radicais, põe a prova toda a sua coragem e desafia a morte a cada tarefa executada. Lembrando-me desses dizeres, me arrisco na construção de mais uma metáfora: exercer uma gestão democrática e participativa, aprender e vivenciar no dia a dia das instituições escolares os aspectos a elas relacionados, pode ser encarado como uma inscrição para uma ultramaratona. É preciso preparar-se para percorrer enormes distâncias, enfrentar depressões e vales profundos, ser resistente a mudanças bruscas de temperatura e quaisquer que sejam as mudanças de terreno que porventura aparecerem durante todo o percurso. Não há a certeza da chegada, mas é na conquista diária e na superação dos piores obstáculos que se abrem os caminhos para a exploração das mais lindas cavernas.

Até pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o do diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir”, o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado um bom diretor que cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. (Lück, 2000, p. 13)

Nesse novo contexto escolar, que ainda estamos aprendendo a considerar, para ser gestor é necessário fazer uso de habilidades que desconhecemos em nós mesmos. Um bom professor é aquele que aprende a lidar com as diferenças e com as surpresas que cada aula apresenta. Por mais que o professor planeje, a dinâmica exercida por cada um desses profissionais se torna única à medida que a experiência melhora sua desenvoltura em sala de aula. O gestor aprende a ser gestor quando exerce a profissão e encara os desafios que a cada dia são únicos. Ter como meta uma gestão participativa e democrática é mediar conflitos, facilitar o trabalho docente de tal forma que se construa um ambiente propício ao exercício da autonomia.

É deparar-se com acertos improváveis e erros que farão parte do aprendizado. Muito se diz a respeito de escolas que conseguiram estruturar-se democraticamente, quando se permitiram refletir sobre os aspectos básicos referentes às suas práticas de trabalho. Talvez por isso, como educadores, temos tanta necessidade de compartilhar nossas histórias profissionais. Escrever sobre experiências educacionais e ler pesquisas sobre esse assunto é renovar a respiração, tomar fôlego para novos diálogos e uma multiplicidade de práticas que possam nos conduzir para

mudanças significativas sobre o que pensamos e como fazemos o nosso trabalho por uma educação que mereça a locução adjetiva que sempre a acompanha: educação de qualidade.

Um dia igualzinho aos outros, que começa pela manhã como cabe aos dias. E em que ela vagabundeia pelo oásis tentando levar adiante seu aprendizado, mas dizendo a si mesma que apesar de tudo a sombra é bem mais fresca quando a vemos desenharem-se sobre o chão, e as frutas são mais saborosas quando as vemos nas árvores ou no prato e, antes mesmo da boca, o corpo todo se dispõe a comê-las. Um dia que, tão sem novidades até então, muda ao entardecer, quando uma bola de poeira surge no horizonte, cresce aproximando-se. E chega com um ronco, no oásis subitamente em corre-corre. (COLASANTI, 2006, p.67)

O que pretendo compartilhar foi o início do meu entendimento do que realmente representa ser diretora de uma instituição escolar pública. Em meio a tantos encontros e desencontros, a tanto esforço e empenho para realmente ser parte integrante de um grupo de trabalho, passei por uma experiência que, ao meu ver, diz muito sobre o lugar que hoje ocupo como gestora e os caminhos que trilho, me sentindo parte de uma instituição pública de ensino fundamental I.

Início com os dizeres de Colasanti (2006), na obra *Ana Z, aonde vai você?* e reafirmo que há dias que parecem iguais aos outros, quando procuramos por água fresca, frutas saborosas e uma sombra, num oásis qualquer, que traga aconchego e tranquilidade aos nossos pensamentos. Imaginem uma escola e o começo de mais um dia de trabalho nela. Um dia que apesar de começar sem novidades, pode mudar totalmente conceitos, sentimentos, planos, uma mudança que chega antes do entardecer, quando os portões serão fechados, encerrando mais um dia de trabalho. E foi assim que ocorreu comigo, diante de um dia tão singular, que trouxe uma mudança repentina, tal qual a poeira e o corre-corre transcrito acima, na obra de Colasanti (2006).

Tudo isso provocado pela chegada de mais um aluno. Parecia, a princípio, apenas mais uma criança com dificuldades de ficar sem a presença da família, talvez por ser seu primeiro dia, ou talvez porque a escola não era o que ele esperava. Mas a poeira foi abaixando aos poucos e o vento trouxe muito mais do que se podia imaginar. Vamos então ao que realmente interessa, que venha mais uma história: quando uma educadora se viu gestora e essa gestora lembrou-se que jamais deveria deixar de lado a sua formação como educadora.

Uma breve narrativa: quando de repente muita poeira surge no horizonte...

Quando cheguei à escola, naquela tarde, do ano letivo de 2011, fui procurada pela coordenadora pedagógica, que parecia preocupada com um pai e uma criança, que permaneceram por um tempo significativo conversando no pátio. O pai, segundo a coordenadora, tentava convencer o filho a entrar na sala de aula. Depois de muito tempo de conversa o pai desistiu e foi embora com a criança. A criança chorava muito e por se tratar de um aluno de 5º ano, chamou a atenção de todos: alunos, funcionários, professores e outros pais. A coordenadora disse à diretora que se



CAPA



SUMÁRIO

001

preparasse, porque tinha certeza de que o pai da criança procuraria por alguém da direção nos próximos dias.

Após uma conversa rápida, retomamos nossos afazeres. Era início do ano letivo e nessa época mal conseguimos respirar com tantas atividades. Era preciso esperar pelo pedido de ajuda daquele pai ou de alguém da família. Talvez aquele fosse apenas o impacto dos

primeiros dias. Muitas crianças que estudam em escolas particulares, estranham quando seus pais precisam matriculá-los em escolas públicas, devido a alguma dificuldade financeira. Talvez fosse apenas preciso esperar e a criança se adaptaria. Passaram-se pelo menos três dias, quando o pai resolveu procurar pela direção, como havíamos previsto. Foi marcado um horário. Foram horas de conversa para que ele e a mãe pudessem relatar as experiências escolares do filho. Tudo começou quando Felipe tinha oito anos. A criança estava agora com dez anos completos.

Aos oito anos, ele foi matriculado numa conhecida escola particular da cidade. A família composta pelo pai, pela mãe e pelos três filhos, tinham na época uma situação econômica mais confortável. Tudo ia bem, quando um dia, sem muitas explicações o menino começou a apresentar problemas para permanecer na escola. Ele não admitia ficar sozinho, sem a presença do pai ou da mãe. Era preciso que alguém da família permanecesse no local durante todo o horário das aulas. Mesmo na companhia de um familiar ele ficava tenso, demonstrava medo e sinais de ansiedade. Quando os pais, ou a irmã, tentavam sair, mesmo avisando Felipe, ele se descontrolava. Chorava e gritava muito. A escola posicionava-se que desconhecia qualquer situação que pudesse levar Felipe a esse comportamento. Para a instituição o problema deveria ter razões familiares. Após várias tentativas de permanência frustradas, a família decidiu transferi-lo para outra instituição particular.

Mas de nada adiantou, a resistência de Felipe continuava. Ele ficava somente com a presença do pai ou da mãe. Demonstrava cada vez mais insegurança e, agora sim, depois de meses convivendo com o sofrimento do filho, a família começou a perceber que isso se refletia em casa, no comportamento das outras duas filhas. A mãe demonstrava sinais de cansaço e indícios de depressão. Após muitas faltas e nenhuma melhora aparente, a criança foi matriculada em uma instituição pública. Por esse tempo, a situação financeira da família já era outra. O pai havia deixado o emprego, para dedicar-se mais ao filho. Era ele quem permanecia com a criança, na escola, a maioria das vezes. Não bastasse tanto sofrimento, a filha caçula demonstrava estar cada vez mais introspectiva. Pouco conversava em casa e por ter mudado várias vezes de escola para acompanhar o irmão, também apresentava sinais de cansaço e tristeza.

Nessa nova escola tudo piorou. Felipe recusava-se a entrar na sala de aula. Começou a gritar e a debater-se. Poucas vezes entrou na sala, quando isso aconteceu o pai permanecia no corredor. Via o filho apontar a cabeça na porta, procurando por sua presença, durante todo o período da aula. Felipe não se sentia seguro, não participava

das atividades e não se relacionava com nenhuma criança. Para piorar a situação, a escola começou a cobrar do pai que deixasse o filho sozinho. Ele deveria ficar mesmo contra a sua vontade. Algumas vezes as inspetoras seguravam a criança, enquanto o pai saía pela porta da frente. Numa dessas tentativas, foi dito à criança que seu pai seria denunciado para o Conselho Tutelar. Ele seria preso, porque o filho não estava ficando na escola. Após esse episódio Felipe desapareceu da escola. O pai não conseguia mais levá-lo. A partir dessa fala, a ausência da criança completou seis meses, o suficiente para ser dado como abandono. Mais uma vez foi preciso procurar por outra instituição. Foi assim que a nossa escola foi procurada.

Após analisar tudo o que foi dito pelos pais da criança, como diretora cheguei à conclusão de que Felipe havia passado por muitas experiências negativas até sua chegada em nossa escola. Naquele momento, seria importante

882



CAPA



SUMÁRIO

investir, resgatar a confiança perdida tanto por aquele aluno, como por sua família. Combinei com o pai que ele poderia permanecer o tempo que fosse preciso, até Felipe sentir-se seguro na nova escola. Era necessário Felipe estabelecer laços de confiança com todos ali aos poucos. O que aconteceu na primeira escola nunca foi revelado por ele. Havia uma certeza: era preciso proporcionar àquela criança um novo começo.

Primeiro passo: mostrar a ele que essa escola não estava contra a sua família. Seu pai não seria levado para o Conselho Tutelar e a diretora não mentiria para ele em nenhum momento. Felipe conversou com a diretora, combinados foram feitos, principalmente que seu pai permaneceria o tempo todo próximo a sua sala de aula. Felipe ganhou um calendário e uma vez por semana conversaria com a diretora a respeito das aulas.

Segundo passo: Larissa, a irmã caçula, foi matriculada no 4º ano, enquanto Felipe estava no 5º. Apesar das faltas o aluno foi promovido, no ano anterior, compulsoriamente. Não há retenção na passagem do 4º para o 5º ano, é a chamada promoção automática. Para que o primeiro vínculo de confiança fosse estabelecido, a direção pediu à Secretaria Municipal permissão para que Felipe frequentasse o 4º ano, na mesma classe da sua irmã. Era preciso recuperar o conteúdo do ano anterior e estar na mesma classe de Larissa também seria ideal naquele momento.

Assim se passaram duas semanas... O pai, como havia sido combinado, permanecia num banco, próximo à sala do filho. Felipe verificava sua presença sempre que sentia necessidade. Os encontros com a direção também ocorreram sem muitas novidades. Felipe não conversava muito. Balançava a cabeça, sorria um pouquinho e era sempre elogiado. Na terceira semana, sugeri a ele que permitisse que seu pai sentasse um

pouquinho mais distante da sua sala, afinal ele ouvia tudo o que a professora dizia. Ela poderia estar se sentindo vigiada. Insisti que ele me desse esse voto de confiança, com a promessa que poderia continuar verificando a presença do pai, quantas vezes ele quisesse. Depois de alguns minutos de silêncio, ele olhou para o pai e concordou. Sugeri que ele continuasse marcando com uma caneta o calendário que recebeu de presente. A princípio deveria marcar os dias das nossas reuniões, mas se ele precisasse poderia procurar pela direção quando precisasse.

Na reunião seguinte, fui surpreendida por um presente: Felipe desenhou a minha sala, nos mínimos detalhes, inclusive me colocando sentada em minha cadeira. O desenho foi elogiado e fixado num dos quadros da sala. Nesse dia o pai revelou que havia conseguido um novo emprego, seria vigia no shopping da cidade. Por ser um emprego noturno, suas horas de sono eram prejudicadas. Precisava ficar com o filho no período da manhã e à tarde não conseguia descansar o suficiente para à noite ir trabalhar. Sugeri que ele deixasse seu pai ficar em casa para dormir e que poderia convidar sua mãe para substituí-lo. Falamos da sua irmã, que estava na mesma classe, das semanas que se passaram, da nossa amizade, do quanto aquela escola estava sendo diferente das outras. Felipe concordou com tudo e uma nova etapa iniciou-se.

Uma nova etapa mesmo. A mãe vinha todos os dias e tinha permissão do filho para ausentar-se por alguns minutos, para que fosse buscar a filha mais velha, que estudava em outra escola. A mãe deixaria a irmã mais velha em casa e voltaria para ficar com Felipe e Larissa. E assim, foi proposto a Felipe um novo desafio: a mãe, quando Felipe permitisse, o levaria para a escola, ficaria um pouco durante a primeira aula, retornaria para casa e voltaria antes da última aula. Isso, antes da última aula, para que ele sáísse mais cedo. Esse seria uma espécie de bônus pelo seu esforço. Após alguns dias pensando, Felipe procurou pela direção e disse que gostaria de tentar. Foi combinado que se ele quisesse, a diretora ligaria para sua mãe e ela viria busca-lo.

Havia progressos na sala de aula. Felipe tinha um novo amigo e a professora permitia que eles fizessem as



CAPA



SUMÁRIO

tarefas juntos. Durante o recreio, ele já caminhava tranquilo pela escola, conversava com outros alunos e com os funcionários. Participava das aulas de Educação Física sem demonstrar constrangimentos ou timidez. Foi quando a classe elaborou um projeto sobre a dengue. Felipe foi com alguns colegas de classe em classe para apresentar propostas e entregar panfletos. Mas o melhor estava por vir: a classe elaborou uma peça teatral e Felipe faria o papel do mosquito. Grande honra com direito

à maquiagem e roupa especial. Ele seria o protagonista da peça. Grande espetáculo: com direito à presença da família toda.

Em um dado momento, ficou determinado que quando ele quisesse sua mãe o traria e não precisaria mais ficar. Ela retornaria apenas no final do período, afinal quem aceita ser o mosquito da dengue está pronto para qualquer outro desafio. Felipe transbordava segurança e isso era demonstrado durante as aulas, nas atividades junto aos colegas, no horário do recreio na companhia de outras crianças. **Era preciso somente mais um passo:** organizar uma festa. Como se fosse um aniversário, a classe poderia comemorar o encontro de Felipe com ele mesmo. E foi assim que tudo aconteceu...

Felipe naqueles dias decidiu que iria para escola com a mãe, mas voltaria de ônibus, na companhia de sua irmã e de seus colegas. Por essa época ele já possuía um melhor amigo e frequentava a casa dele durante os finais de semana. Houve dias em que ele ia à casa do coleguinha com a própria bicicleta. Um vida social estava sendo iniciada para a felicidade daquela família. Mas como foi a tal festa. Naquele dia Felipe foi homenageado, os colegas cantaram e recitaram poesias para ele. Cartões de felicidades foram confeccionados. Balões coloridos, comidinhas, refrigerantes, bolo e muita alegria. Felipe estava vestido de Batman. Apropriado!

Pai empregado, mãe e avó felizes, irmãs orgulhosas e aliviadas. Felipe naquele ano dançou na festa junina, participou da Casa Aberta, foi membro do coral do final de ano e era visto como uma nova criança. Uma criança tranquila e muito feliz. Ele realmente redescobriu o prazer que a escola pode proporcionar: conviver, ter amigos, aprender, compartilhar... Uma vida normal, que às vezes traz o medo, mas ele pode e deve ser vencido. Felipe terminou o 5º ano em 2011, junto com sua irmã Larissa e pelo que ficamos sabendo recentemente sua vida segue normalmente, como não poderia deixar de ser!

Entre ações e leituras, a formação e a transformação.

Farei uso de algumas leituras, que têm como fio condutor o ensino reflexivo, seus objetivos e consequências, a fim de trazer significado à experiência com Felipe como essencial à minha constituição profissional, ou seja, ao entendimento que hoje atribuo às muitas ações e de outras que pratico como gestora de uma instituição pública municipal. Meu intuito é refletir sobre o que se passou, há alguns anos atrás, quando me deparei com o pedido de auxílio de uma família que não conseguia adaptar seu filho à escola.

Naquela época, pensei que tudo o que fazia era intuitivo, agora, à luz de tantas leituras percebo os caminhos percorridos de outra forma. Tentarei detalhar o que percebo, quando reescrevo essa trajetória ao lado de autores que tive contato desde que inicie minha pesquisa de doutorado, na UNICAMP, em fevereiro de 2012.

884



CAPA



SUMÁRIO

O ensino reflexivo implica assim uma preocupação, activa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 57).

Pensar a trajetória de Felipe, hoje, quando é possível vê-la com um certo distanciamento, é entendê-la como essencial para a minha transformação pessoal e profissional, ou seja, para a minha atuação como gestora de uma escola. Posso garantir que nessa escola, essa experiência, trouxe a oportunidade de me fazer ir além dos problemas cotidianos enfrentados por tantos outros gestores: vagas oferecidas, classes organizadas, estrutura física transformada, gestão financeira, gestão de pessoas, interferência em questões disciplinares, que possam prejudicar o desempenho de alguns alunos e muita, muita burocracia.

A princípio foram as leituras sobre John Dewey (2007), que me trouxeram contribuições significativas a respeito da escola e sua forma de organização. Segundo Lalanda e Abrantes (1996) para Dewey a escola deveria preparar para a resolução de problemas, aproximando os alunos de situações que os colocam frente a frente com ambientes físicos, ou proporcionam situações sociais que devem ser enfrentadas cotidianamente. Com essas características a escola seria vista, segundo ele, como um prolongamento da vida, ao mesmo tempo em que se tornaria responsável pelas aprendizagens escolares, que precisam ser adquiridas.

Mas não só para os alunos, ou para os professores, no lugar que ocupam os gestores também ocorrem processos dinâmicos de aprendizagem, lições importantíssimas para que esses profissionais se formem e se transformem cotidianamente. No caso em questão, como gestora foi preciso manter-me atenta à maneira como enfrentaria a resistência apresentada por Felipe. Esse fato tornou-se representativo para a minha trajetória profissional, porque chegou carregado de dúvidas, ansiedades, desejos de familiares que não sabiam mais como proceder. O que fazemos para que uma criança

permaneça na escola? Onde e como buscamos a clareza e a coerência para melhor conduzirmos a nossa maneira profissional, quando se torna imprescindível agir? Quando não há escolha a não ser descobrir por nós mesmos os caminhos que serão trilhados a partir de um determinado dilema.

Cada conversa com a família apenas mostrava no início de tudo o quão distantes estávamos das possíveis respostas que procurávamos. Mas essas respostas surgiram a cada passo, a cada ato, a cada ação articulada nos dias que se seguiram e que não foram poucos. Foi estabelecida uma relação que estava estruturada na confiança e no respeito mútuo entre: a escola e aquela família, a família de Felipe.

Lalanda e Abrantes (1996) abordam os estudos de Dewey, os quais farei uso nesse momento, para reconsiderar o que pensei no início dessa experiência, quando o contato com Felipe ainda era visto como casual, sem maiores implicações. Ou como tantos outros casos similares: criança que não se acostuma a família deve procurar outra escola (findo assim o problema). Mas à luz dos escritos dessas autoras, posso hoje compreender que nossos pensamentos examinam determinado assunto, atribuindo-lhe considerações que num primeiro momento pode ser considerado como apenas algumas ideias automáticas, intuitivas, mas pensar consiste em examinar mentalmente um determinado assunto, atribuindo-lhe considerações.

Retorno à fala da gestora:



CAPA



SUMÁRIO

885

— “Aos oito anos, ele foi matriculado numa conhecida escola particular da cidade. (...) Tudo ia bem, quando um dia, sem muitas explicações o menino começou a apresentar problemas para permanecer na escola. Ele não admitia ficar sozinho, sem a presença do pai ou da mãe. **Era preciso que alguém da família permanecesse no local durante todo o horário das aulas.** Mesmo na companhia de um familiar ele ficava tenso, demonstrava medo e sinais de ansiedade”.

— “Após várias tentativas de permanência frustradas, a família decidiu transferi-lo para outra instituição particular. Mas de nada adiantou, a resistência de Felipe continuava. **Ele ficava somente com a presença do pai ou da mãe.** Demonstrava cada vez mais insegurança e, agora sim, depois de meses convivendo com o sofrimento do filho, a família começou a perceber que isso se refletia em casa, no comportamento das outras duas filhas”.

— “**Felipe recusava-se a entrar na sala de aula.** Começou a gritar e a debater-se. Poucas vezes entrou na sala, quando isso aconteceu o pai permanecia no corredor. Via o filho apontar a cabeça na porta, procurando por sua presença, durante todo o período da aula. Felipe não se sentia seguro, não participava das atividades e não se relacionava com nenhuma criança. Para piorar a situação, a escola começou a cobrar do pai que deixasse o filho sozinho. Ele deveria ficar mesmo contra a sua vontade. **Algumas vezes as inspetoras seguravam a criança, enquanto o pai saía pela porta da frente. Numa dessas tentativas, foi dito à criança que seu pai seria denunciado para o Conselho Tutelar. Ele seria preso, porque o filho não estava ficando na escola”.**

Isso posto, o que deveria, ou poderia ser feito? Que atitude tomar para que Felipe não repetisse as mesmas experiências traumáticas, observadas pelos pais nas outras instituições pelas quais a família teve contato? Para Lalande e Abrantes (1996) os ensinamentos de Dewey (2007), que nos conduz ao pensamento reflexivo, trazem considerações essenciais sobre um exercício preparatório que nos conduz às decisões tomadas. Segundo elas, temos um tipo de pensamento que pode ser classificado como automático (caótico). Esse pensamento imaginativo contribui para uma satisfação recreativa/ou emocional, sobre as situações pensadas sem a pretensão de se atingir quaisquer conclusões, a princípio.

Segundo o que dizem, para Dewey (2007) são os incidentes, ou episódios sequenciais imaginados, dominados pelas crianças o que se pode considerar um exercício preparatório, que as conduz ao exercício reflexivo. Ou melhor, para que ocorra o pensamento reflexivo, para que ele se consolide é necessário superar crenças, que às vezes se estabelecem como grandes certezas. Uma possível crença que a fala da família apresentava: Felipe não se adaptava a nenhuma escola, não havia muito o que fazer além de tudo o que já havia sido feito.

Lalande e Abrantes (1996) são claras quando esclarecem a respeito da relação existente entre os fatos e o ato de pensar. Para elas, primeiro nos deparamos com a dúvida (*o que fazer para que Felipe confie nessa nova instituição?*), o que nos remete a necessidade de encontrarmos uma solução para algo (*qual o primeiro passo para que a confiança comece a ser estabelecida?*). Diante uma situação perturbadora, que nos embarace já nos confrontamos como uma situação pré-reflexiva (*Felipe não confia mais no espaço escolar, não se sente seguro ali*). O oposto, ou situação pós-reflexiva seria: o problema resolvido, os dados e as ideias correlacionados, prontos para se atingir a conclusão: é estabelecido o primeiro contato. Felipe, compreendeu que ali seu pai poderia permanecer, sem nenhum problema, o tempo que ele desejasse, ou o tempo que esse contato fosse necessário.

Nesse aspecto, segundo as autoras, Dewey (2007) aponta para cinco fases, relacionadas aos diferentes estágios em que o pensamento vai evoluindo:

1) a situação problemática – a incerteza, a dúvida – que sugere vagamente uma solução = Felipe tem medo de ficar sozinho na escola, o que fazer para auxiliar a família quanto a isso?

2) a **indagação – ou o desenvolvimento da sugestão – a ideia mediante o raciocínio, a intelectualização do problema** = É preciso que Felipe perceba que a escola é parceira, é amiga de seus familiares. Em nenhum momento, Felipe será obrigado ou coagido a permanecer na aula. Seu pai poderá ficar o tempo necessário e esse tempo será determinado pelo próprio Felipe.

3) a **observação e a experiência – ou seja, provar as várias hipóteses formuladas** = manter contato semanal com a criança, que frequenta a sala do diretor. É com o aluno que se estabelece os combinados. Cada semana é uma nova semana, cada passo é dado sem pressa, com muita cautela, na presença da família, junto à direção.

4) a **reelaboração intelectual, a formulação de novas ideias** = Felipe também ajuda na tomada de decisões: onde seu pai vai se sentar nessa semana; quanto tempo ele precisa ficar; você (Felipe) está feliz nessa nova escola?

5) a **verificação – aplicação prática ou novas observações – as experimentações probatórias** = Felipe tem uma boa adaptação nas primeiras semanas. O pai sente-se à vontade e sempre conversa com a direção e com a professora a respeito das mudanças comportamentais do filho. Ele vem para a escola feliz, fala dos colegas em casa e brinca com as outras crianças na hora do recreio.

Enfim, a experiência com Felipe e sua família trouxe indagações e muitos questionamentos sobre o lugar que ocupo como gestora, que de certa forma aponta para uma análise reflexiva, não somente a respeito do exercício profissional, mas principalmente do que pretendo, enquanto ocupo esse cargo, nessa instituição, ao lado dessas crianças e de suas famílias. Enxergo possibilidades que me levam muito além de uma ação burocrático-administrativa. Vejo o quanto posso exercitar a reflexão por meio de atividades educativas num exercício de gestora-educadora.

Por certo recordamos as palavras de Dewey ao afirmar que “ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela”. Essa afirmação leva-nos a considerar duas recomendações especialmente dirigidas aos formadores. A primeira, que constitui dever do formador orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para a reflexão. A segunda, que é sua tarefa primordial criar formandos a disposição de refletirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. A reflexão que deve ocorrer, por conseguinte, antes, depois e durante o acto educativo. (LALANDA E ABRANTES, 1996, p. 58)

Após voltar tantas vezes para a trajetória de Felipe, entrelaçar os episódios com os dizeres de Dewey, trouxe a possibilidade de uma nova concepção para a gestora que pretendo ser e, principalmente, para o significado que hoje tenho sobre a expressão: aprender a pensar. O ensino reflexivo seja para o aluno, para o professor ou para o gestor, implica numa preocupação ativa a respeito dos objetivos, das consequências, dos significados e sobre a eficiência da técnica, para aqueles, é claro, que se dispuser a realmente ensinar algo. O professor reflexivo combina a capacidade de questionar com as atitudes relacionadas ao espírito, porque são profissionais que continuamente se



colocam como monitores, avaliadores e reveem, sem constrangimentos, ou falsos moralismos, suas práticas.

O gestor nada mais é do que o educador que agora administra a instituição escolar. Afinal, já é tempo de entendermos que qualquer tipo de educação cumprirá seu dever, seu propósito de um ensino verdadeiro, baseada na experiência daqueles que ali estão, por um tempo determinado, diante contextos diferenciados e situações singulares que se apresentam cotidianamente.

- Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar uma coisa, em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mas se eu desejo muito ter dois camelos, e se você deseja o esterco dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede de sua casa, e se o seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descansa bem da sua longa viagem, então eu terei meus dois camelos, que esterçarão a sua roseira, que subirá pelas paredes da casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo, irmão do desejo despontado em algum outro sonho, para serem realizados no dia seguinte junto com outros, e assim por diante. (COLASANTI, 2006, p.31)

O trecho acima foi retirado da obra de Colasanti (2006), mais especificamente de um capítulo intitulado: *Um desejo de muitos desejos*. Em contato com o texto de Alarcão (2001) e a sua ideia sobre a construção de uma escola reflexiva, o parágrafo acima assumiu um novo significado para a pesquisadora. Na narrativa a personagem Ana Z. encontra-se com uma mulher gordinha, com um cântaro na cabeça, que explica à personagem que ela se encontra diante de uma miragem. Seu primeiro ensinamento é que nem sempre as coisas são vistas como realmente são e, num impulso, ainda completa: *“As coisas não são. Mas as a gente faz as coisas serem”* (COLASANTI, 2006, p.30).

Diante de tantos desejos e ensinamentos sobre o trabalho como educadores, ou como gestores, acredito que há muita verdade nas palavras da autora, na construção dessa obra infanto-juvenil: a gente faz as coisas serem. Imagino a mulher e o seu cântaro como um gestor que diante de outro profissional, que se sente perdido frente há tantas dificuldades, traz o cântaro e oferece um gole d'água. Mas não basta somente saciar uma sede momentânea, sendo assim seguem outros ensinamentos.

Compartilhar problemas e desejos é um aspecto importantíssimo para a construção de novos trabalhos, de novas perspectivas, de uma escola a qual se pretende chamar reflexiva. Todos devem estar envolvidos, pois há muito mais do que apenas uma roseira e uma casa. Há um trabalho coletivo, compartilhado; mais ainda, são vários os desejos entrelaçados, que estão longe de serem saciados. Assim como sugere o título: um desejo nada mais é do que a semente de outros que virão sucessivamente. Foi preciso que a diretora recebesse aquela família e que essa família trouxesse Felipe. Foi preciso que essas pessoas realmente fossem ouvidas, que a professora concordasse em receber essa criança, que Felipe aceitasse os combinados, que os funcionários acolhessem o que estava acontecendo e que as crianças colaborassem para que o colega se sentisse seguro. Enfim, houve um trabalho coletivo, compartilhado, para que enfim as metas fossem atingidas passo a passo.

Se considerarmos o elemento humano a maior riqueza da escola, como consequência as situações de conflito,

de ambiguidade e de tensão não podem deixar de fazer parte desse cenário. Cabe ao gestor promover diariamente o espírito de equipe como uma mola propulsora na articulação de ações que visem cada vez mais o bem estar de todos

aqueles envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Acredito o quanto é importante aos gestores tomarem conhecimento dos dizeres de Lück (2012) que coloca, entre tantos ensinamentos, o fato de que é por meio dos conflitos que se exerce a liderança e a competência na mobilização de professores, famílias e funcionários para a busca de um ensino de qualidade.

Paro (2001) amplia essa visão quando nos faz refletir que numa sociedade autoritária o senso comum quando fala em gestão relaciona essa palavra ao mando e à submissão. Para ele há formas diversas para se realizar os objetivos determinados. É permitido ao gestor selecionar os meios e as formas para atingir a determinados fins, por isso se a escolha for inadequada haverá um comprometimento no alcance do que se pretende atingir.

A ética, por sua vez, está na origem constitutiva do homem histórico porque é por uma postura de não-indiferença com relação ao mundo que o homem se apresenta diante da natureza e busca transcendê-la por meio de sua ação. Portanto, no início (início lógico, não meramente psicológico), o homem se põe diante do mundo que o rodeia e que o contém, por sua vontade, ou seja, de forma interessada. Ele se pronuncia diante do mundo, começando por criar um valor. Sua “decisão”, pois de transcender a natureza (o meramente dado, aquilo que independe da sua vontade) tem uma origem e um fundamento eminentemente éticos. A primeira invenção humana é, pois, um valor. É a partir dessa criação, e por ela, que o homem se constrói como ser histórico. (PARO, 2001, p. 50)

O texto de Paro (2001) complementa o de Lück (2012.), porque aquele que desejar ir além do que está posto, fez a escolha da não indiferença diante dos conflitos e das tensões que irá enfrentar. A escolha de transcender, de buscar pela superação é a escolha do caminho mais longo, mais tortuoso, entretanto tem a ver com ética, com disposição, como diz o autor: com o que se entende por valores. É o profissional que se constitui como ser histórico, que consciente do seu papel toma a decisão de não negar o mundo, seus dilemas e suas dificuldades. É um profissional que compreende sua liberdade de escolha, porém não abre mão da ética e da responsabilidade. No caso do gestor, é aquele que tem consciência que a sua postura servirá de exemplo para aqueles que o observam tão de perto e, sendo assim, é pelo exemplo e pela confiança que deverão escolher se devem, ou não, segui-lo.

Paro (2001), filosoficamente, coloca que vivemos num mundo cheio de necessidades e infelizmente o homem se propõe ao supérfluo, para suprir assim as suas necessidades mais íntimas. É na negação do caráter necessário das coisas e das situações, num confronto que ocorrerá com aqueles que não se contentam com o que está dado, que se instaura o domínio da liberdade, criada por aquele que a deseja usufruir. Liberdade vista como um conceito histórico, quando o homem frente ao que está posto, no contato com a natureza e com outros seres humanos estabelece objetivos que o farão transcender o que aí está. Nesse momento, aparecem as ações, que executadas transformam a realidade, modificam indivíduos que são transformados em seres históricos, sujeitos que fazem da realidade o seu objeto, de acordo com sua vontade.



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão. Coimbra-Portugal: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto Ed.: Porto, 1996.
- COLASANTI, M. Ana Z. aonde vai você? Editora Ática: São Paulo, 2006.
- DEWEY, J. Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- LALANDA, M. C., ABRANTES, M. M. Introdução. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.) Formação de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- LÜCK, H. Liderança em gestão escolar (Série Cadernos de Gestão 4). Vozes: Petrópolis, 2012.
- _____. (et al). A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Vozes: Petrópolis, 2012.
- _____. A gestão escolar como prática da liderança. In: Liderança em gestão escolar. Vozes: Petrópolis, 2012, p. 95-120
- _____. A gestão participativa na escola. Vozes: Petrópolis, 2011.
- _____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: Gestão Escolar e formação de gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000, p.11-34. Disponível em: <http://ead.opet.net.br> Acesso em: 30 de abril de 2014
- PARO, V. H. Administração Escolar – Capítulo IV: Administração escolar e transformação social. In: Introdução Crítica. Cortez: São Paulo, 2012, p. 162-222
- _____. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

Pibid: contribuições na formação inicial de licenciandos em pedagogia¹

Isabele Candiotta Sacilotto
isa_candiotta@hotmail.com
UNESP – Univ. Estadual Paulista (Rio Claro)

Laura Noemi Chaluh
lchaluh@rc.unesp.br
UNESP - Univ. Estadual Paulista (Rio Claro)

Resumo: O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) desde 2007, objetiva melhor qualificar o início da docência a partir de propostas de trabalho sustentadas na parceria entre a escola e a universidade. O referido programa outorga bolsas para graduandos dos cursos de licenciaturas, professores das universidades que coordenam os subprojetos Pibid e aos professores de escolas públicas, caracterizados como professores supervisores dos alunos bolsistas, legitimando que eles são co-formadores dos licenciandos. O presente trabalho é parte de uma pesquisa (em andamento) que trata do Programa Institucional de Iniciação à Docência, cujo objetivo é sistematizar e analisar a produção científica que discute essa temática. Foi feito levantamento bibliográfico nos Anais do Congresso Estadual sobre Formação de Professores nos anos de 2009, 2011 e 2014 na busca por artigos que discutissem o Pibid no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. Para a seleção dos artigos definimos como critério de busca que a palavra-chave Pibid estivesse contida no título. Neste trabalho, socializamos as contribuições que o Pibid traz para a formação dos bolsistas de Iniciação à Docência vinculados aos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia. Os estudos deixam em evidência que o Pibid atinge o objetivo de melhor qualificar a iniciação à docência, a partir de propostas de atividades construídas em parceria com a escola; possibilita que o bolsista de Iniciação à Docência vivencie o cotidiano escolar nas suas diferentes dimensões, promovendo a constituição docente e contribuindo para afiançar a permanência na profissão.

Palavras-chave: pibid; formação inicial; pedagogia.

Introdução

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) proposto pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir do ano de 2007, promove a iniciação à docência objetivando melhor qualificá-la, por meio de propostas de atividades construídas em parceria com a escola pública.

Segundo Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), um dos diferenciais desse programa é

a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores

1 - Trabalho vinculado à pesquisa de Iniciação Científica "Pibid: contribuições para pensar a formação inicial" (Número do Processo: 2014/10865-1) que recebe auxílio financeiro da FAPESP.



CAPA



SUMÁRIO

891

das universidades que os orientam, e também a professores de escolas públicas (chamados de supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade (p. 9-10).

A coautora deste trabalho coordena, desde março de 2014, um dos subprojetos Pibid, intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”, que integram o projeto institucional Pibid da UNESP, câmpus de Rio Claro. Do mesmo participam 10 bolsistas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, duas professoras supervisoras e uma professora/orientadora da UNESP.

O contato com as propostas desenvolvidas nesse subprojeto e, especialmente, com as bolsistas, nos levou a querer ampliar a compreensão do Programa Institucional de Iniciação à Docência, uma vez que se trata de uma Política de Formação relativamente recente e que valoriza e legitima o espaço da escola e o cotidiano escolar como contexto de formação ao possibilitar que os bolsistas tenham acompanhamento do seu processo de formação, tanto na universidade como na escola, junto com os professores supervisores. Isto deixa em evidência a corresponsabilidade da/na formação desses bolsistas, já que escola e universidade, juntas, promovem propostas que potencializem processos formativos dos futuros professores no cotidiano escolar, legitimando a escola como espaço de formação de futuros professores ao possibilitar que os mesmos estejam inseridos por um período prolongado de tempo no contexto escolar.

Esta questão nos levou a delinear uma pesquisa que trouxesse elementos para pensar as implicações do Pibid nos processos formativos dos futuros professores. Como já referido, o objetivo da pesquisa é contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que discute o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas demais Licenciaturas. Para atingir esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, através de levantamento e análise bibliográfica (GIL, 1991), com o objetivo de sistematizar e analisar a produção científica sobre a temática do Pibid.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos Anais do Congresso Estadual sobre Formação de Professores no anos 2009, 2011 e 2014, evento promovido pela UNESP. Para a seleção dos artigos definimos como critério de busca que a palavra-chave Pibid estivesse contida no título. Nos três eventos foram encontrados 61 artigos dos quais apenas 17 tratam do Pibid no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e são eles os que iremos problematizar neste trabalho.

Artigos que tratam do Pibid no curso de Pedagogia

Neste ponto socializamos os artigos que trazem experiências do Pibid em cursos de Pedagogia. Além de destacar as contribuições de cada subprojeto Pibid, explicitamos a autoria dos artigos, no caso, se quem assina o trabalho são professores coordenadores do Pibid, bolsistas de Iniciação à Docência ou professores supervisores. Consideramos importante resgatar a autoria dos trabalhos, pois isto indicia de que forma o Pibid potencializa a produção de conhecimento não apenas pelos professores das universidades, na medida que também permite que circulem os conhecimentos produzidos por bolsistas e professores supervisores. Sendo assim, apresentamos a diversidade de



CAPA



SUMÁRIO

autores encontrados e suas respectivas contribuições sobre o Pibid.

Moraes, Machado, Denzin, Ferroni, Giangarelli, Onofre, Crnkovic, Gonçalves, Abra, Galera, Volante, Oliveira, Bianchi, Perez e Lotumolo (2011) - bolsistas e professoras supervisoras - relatam as ações desenvolvidas em uma das escolas na qual o Pibid/Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está inserido. A escola é uma unidade de ensino da rede estadual que abriga, em sua maioria, crianças advindas da zona rural da cidade de São Carlos.

Uma vez composta a equipe que atuaria na escola no ano de 2010, a preocupação e o desafio das bolsistas era em como levar o subprojeto para o cotidiano da instituição, pois ali estavam crianças oriundas em sua maioria, da zona rural, e as bolsistas da zona urbana, cujo urbanocentrismo intrínseco dificultaria a aproximação com o outro. Durante as reuniões em que se discutiam como seriam as primeiras inserções, as bolsistas concluíram que seria muito mais importante ouvir as crianças do que falar com elas. Na busca pela escolha de qual caminho seguir, as bolsistas perceberam que uma das possibilidades seria com jogos. A decisão pelos jogos foi pensada no sentido mais genuíno da expressão, sem forçar o diálogo, queriam uma aproximação mais verdadeira com as crianças.

Depois de decidido o jogo como aproximação, as bolsistas decidiram que os melhores para aquele momento seriam os cooperativos. Esta escolha se deu pelo fato de nesses jogos o resultado final depender do esforço e da participação coletiva, uma vez que os objetivos são alcançados por meio da cooperação mútua que, posteriormente, na roda de conversa, se tornaria uma provocação para o diálogo.

Os jogos cooperativos selecionados foram adaptados, planejados e desenvolvidos pelos integrantes da equipe do Pibid Pedagogia e estavam atrelados às demandas do grupo naquele momento.

As autoras, bolsistas e professoras supervisoras do Pibid, salientam que as bolsistas desenvolveram vários projetos nos quais viram a melhoria no aproveitamento escolar das crianças e, por isso, se sentiam parte do ambiente escolar. Afirmam ainda que o sucesso das atividades posteriores certamente se deve à aproximação inicial com os jogos cooperativos, afinal, foi por meio deles que a relação de cumplicidade entre licenciandos, crianças, professoras e instituição escolar se deu e, enquanto grupo Pibid/Pedagogia, perceberam a importância do trabalho cooperativo sobrepondo-se ao individualismo.

Dialogando com as autoras acima em relação aos projetos desenvolvidos pelas bolsistas da Pedagogia da UFSCar e a melhoria no aproveitamento escolar dos alunos, claramente observada por elas, Cunha e Rodrigues (2011) também se baseiam nas atividades realizadas pelas alunas bolsistas do curso de Pedagogia, participantes do Pibid da Universidade de Tabaté. As autoras, que são professoras supervisoras do Pibid, relatam que perceberam nas alunas bolsistas a busca por articular a teoria com a prática e principalmente a identificação com a profissão. Elas afirmam que também observaram diferenças nas professoras de sala de aula onde as bolsistas estão inseridas, ao demonstrarem mais entusiasmo com o trabalho desenvolvido com suas respectivas turmas. Quanto a si mesmas, autoras e professoras supervisoras do projeto na escola consideram que ter mais clareza de que a construção do conhecimento é uma constante junto ao subprojeto Pibid proporciona a reflexão acerca de suas mudanças na dimensão tanto profissional como pessoal, o que as levou a pensar na possibilidade de dar continuidade à suas vidas acadêmicas como uma necessidade para a melhoria da qualidade de ensino.

Costa, Eufrázio, Neves e Rodrigues (2011) - bolsistas alunas de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e professora supervisora do Pibid – enfatizam a importância da observação e do registro em diário de campo, do vivido e aprendido no contexto escolar, porque, a partir desses registros, posteriormente, as bolsistas realizaram estudos e definiram ações, que ao serem desenvolvidas e em seguida avaliadas, permitem que elas definam novas



CAPA



SUMÁRIO

893

atividades com base nas situações vividas.

Segundo Costa, Eufrázio, Neves e Rodrigues (2011), nas reuniões com as bolsistas procura-se, além de problematizar questões teóricas, discutir a própria prática pedagógica vivenciada na escola, estudar processos de aprendizagens de algumas das crianças da escola, com isto procurou-se a articulação teoria e prática, um exercício de práxis pedagógica.

As autoras afirmam que as bolsistas iniciaram o projeto com incertezas, sem saber o que propor para os alunos, como propor, pesquisaram várias atividades e acabaram ficando na dúvida de qual seria a melhor, o que gerava uma certa angústia, mas, ao mesmo tempo, notavam que isso as levou a refletir sobre a prática docente. Ficou evidente a necessidade de que o professor esteja sempre pesquisando, buscando saber cada vez mais, já que um mesmo conhecimento, além de se modificar com o tempo, pode ser abordado de várias maneiras.

Preocupada com a alfabetização e letramento, Gentil (2014), professora orientadora do subprojeto Pibid intitulado “Práticas de letramento e alfabetização: uma proposta interdisciplinar”, relata algumas reflexões oriundas do estudo, planejamento e execução do mesmo subprojeto do curso de Pedagogia da URCAMP (Universidade da Região da Campanha). O referido subprojeto tem como foco a educação para a infância e busca compreender e potencializar os processos de alfabetização e letramento nos grupos de crianças entre seis e oito anos, alunos que cursam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os alunos bolsistas, auxiliados pelas professoras supervisoras e pela coordenadora do subprojeto, optaram em seus planejamentos pela metodologia de projetos didáticos que envolvem o lúdico e os contos de fadas em atividades propostas para um mês de trabalho pedagógico com alunos de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, em especial com alunos indicados pelas titulares das turmas, que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Paralelamente às atividades desenvolvidas nas escolas, outras ações foram desenvolvidas de forma a complementar ao subprojeto da Pedagogia, visando aprofundar os conhecimentos teóricos e pedagógicos dos bolsistas e supervisores, pois compreender as concepções que estão subjacentes às práticas de alfabetização e letramento foram fundamentais para execução das atividades.

Gentil (2014) conclui que o subprojeto procurou fornecer aos alunos bolsistas subsídios para que refletissem sobre a importância de planejar práticas pedagógicas significativas para o aluno.

Cavalcante, Carvalho, Martins e Silva (2011) – bolsistas Pibid do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté- afirmam que a aproximação com a realidade da escola possibilitou que as bolsistas tomassem consciência de que a educação não se faz somente no ambiente escolar, mas que sofre influências de suas interações sociais, mostrando a importância de compreender o contexto em que o aluno vive para que haja maior compreensão do professor quanto ao processo de aprendizagem.

As autoras apontam os efeitos positivos que o Pibid proporcionou às bolsistas, sendo eles: compreensão dos conteúdos aprendidos na universidade e, conseqüentemente, possibilidade de levar esses conhecimentos no momento de desenvolver suas práticas na escola; maior cuidado na preparação das metodologias utilizadas; aumento da atenção voltada à dimensão de auto formação. Além disso, elas afirmam que o Pibid proporcionou uma consciência sobre o que é ser um professor autônomo, criativo, consciente de suas práticas e do porquê de suas atividades.

Yamin, Catanante, Zarpelon e Arruda (2011), bolsistas Pibid e professora coordenadora, contextualizam a mudança que ocorreu no âmbito nacional, no ano de 2006, quando crianças com a idade de seis anos foram inseridas

na Educação Básica e matriculadas no Primeiro Ano do Ensino Fundamental (EF). No Estado de Mato Grosso do Sul, devido a uma determinação de uma Ação Civil Pública, esse ingresso é mais antecipado e abarca meninos e meninas que completarem cinco anos de idade. Em função do ingresso dessas crianças com idade de 5 anos, o Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul potencializou ações desenvolvidas pelas bolsistas que tivessem como ponto de partida a singularidade do trabalho pedagógico com essas crianças. Com isto pretendia-se avaliar se a implantação das políticas públicas respeita os direitos das crianças de cinco e seis anos de idade, no sentido de observar de que forma a escola possibilita que esses alunos no cotidiano escolar têm possibilidade de estar em contato com as diferentes linguagens para que elas explorem o mundo e, ao mesmo tempo, observar se são valorizadas as expressões/áreas do conhecimento que favorecem a construção social do processo de escrita.

As autoras perceberam que as bolsistas conseguiram realizar um trabalho diferenciado, porém destacam uma certa resistência por parte das professoras, resistência porque sentiam-se cobradas pelo próprio sistema em relação ao processo de alfabetização dos alunos. Com isto percebemos que o ingresso desses alunos de 5 anos na escola ainda tem como objetivo sua alfabetização, tendo as outras linguagens um papel secundário. As professoras responsáveis pelas turmas não sabem exatamente “aonde” deverão chegar com seus alunos e, por isso, se espelham nos moldes das práticas das antigas turmas de primeiro ano.

Preocupadas também quanto à alfabetização, Moura e Silva (2014) – professoras em início de carreira na Educação Infantil - relatam as suas experiências quando bolsistas Pibid de Pedagogia da UFSCar. O Pibid/Pedagogia Presencial/Ufscar desenvolvia diversas atividades em parceria entre a universidade e a escola pública assistida pela equipe, com ações educativas lúdicas, jogos interativos, atividades com poesias, cinema, feira de conhecimento, entre outras. Porém, do conjunto de ações realizadas pelas bolsistas, o trabalho com o apoio escolar se configurou como desafiador e enriquecedor no processo de iniciação à docência e, por tais aspectos, esta experiência merece ser compartilhada.

O apoio escolar funcionou como uma atividade para as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, isto é, que estavam em descompasso em relação às outras crianças e suas respectivas salas de aula. As turmas de apoio eram compostas de no máximo quatro estudantes do mesmo ano de ensino e as aulas ocorriam semanalmente com duração de 2 horas. Era responsabilidade de cada licencianda planejar e aplicar atividades pedagógicas que iam ao encontro das dificuldades apresentadas pelas crianças, com a orientação da professora de Educação Básica, também bolsista do Pibid, que era a supervisora da área na escola.

As autoras e ex-bolsistas consideram que a experiência no Pibid foi essencial no processo de desenvolvimento profissional docente, porque os contatos com a prática e com o cotidiano escolar fizeram com que o choque com a realidade escolar fosse minimizado. Além disso, as autoras consideram que o apoio escolar contribuiu com a formação das bolsistas na medida em que ampliou o contato com o cotidiano escolar, envolvendo de forma mais articulada os conhecimentos teóricos e práticos.

Em suma, as autoras compreendem que é inegável que o Pibid vem transformando a formação inicial docente ao propiciar de forma mais efetiva a articulação da teoria com a prática durante a graduação, trazendo assim muitas contribuições para o desenvolvimento profissional e aprendizagens da docência.

Numa outra perspectiva, Afonso (2014), professora coordenadora do subprojeto Pibid de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR, relata as atividades, realizadas por oito bolsistas que visavam o desenvolvimento de crianças pequenas e permitia estimular o desenvolvimento das múltiplas lingua-



CAPA



SUMÁRIO

895

gens presentes nas ações das crianças. Essas atividades foram vinculadas às áreas do conhecimento, tendo como eixo articulador a “linguagem geradora” descrita por Junqueira Filho (2011 apud AFONSO, 2014, p.1) que enfatiza a importância do planejamento e avaliação do professor, com ênfase na seleção e articulação de conteúdos para a Educação Infantil. O referido autor considera que na seleção dos conteúdos o professor tem que ter uma lente especial para poder perceber o que o aluno precisa conhecer e o que eles querem conhecer (porque precisam saber), pois assim poderão atingir os desejos, interesses e as necessidades das crianças.

Dessa forma, o subprojeto Pibid/Pedagogia partilhou-se desses conceitos para instrumentalizar as atividades, porque entendeu-se que o trabalho pedagógico com as linguagens geradoras possibilitava ampliar a noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento das crianças.

As propostas incluíam pesquisas, produções artísticas e de textos, observação, discussão, entrevista, explorações de números e o que mais fosse necessário para que as crianças experimentassem e, com isso, avançassem e descobrissem as múltiplas linguagens.

Portanto, como afirma Afonso (2014), trabalhar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil oferece melhor desenvolvimento das aprendizagens das crianças e auxilia na sua formação integral, visto que tudo o que existe ao nosso redor é linguagem e conteúdo.

Santos, Silva, Ribeiro e Pires (2014), bolsistas Pibid do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, optaram por relatar suas experiências como bolsistas ao desenvolverem um projeto de interdisciplinaridade entre o curso de Pedagogia e Matemática.

As autoras afirmam que, ao longo do curso de Pedagogia, o ensino de Matemática foi uma das áreas que despertou grande interesse nas bolsistas Pibid, pois elas passaram a compreender adequadamente os conceitos e procedimentos integrados para o ensino dos conteúdos dessa área. Optaram, dentro dos temas possíveis, aprofundar os estudos na área de Resolução de Problemas.

À guisa de conclusão, as autoras e bolsistas Pibid apontam para a necessidade, enquanto educadoras, de organizar situações de aprendizagem que ofereçam as condições para que o desejo adquira um tom de emergência, articulado com o conhecimento “já existente”, contribuindo para a construção de novas estruturas mentais.

Leite e Silva (2014), professoras coordenadoras do Pibid, relatam através de uma coleta de dados feita nos relatórios parciais e finais dos bolsistas de iniciação à docência a importância do Pibid Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para a formação do professor que ensinará Ciências e Matemática nas Séries Iniciais, na construção de conhecimentos específicos e dos saberes da docência de uma forma mais ampliada.

As autoras perceberam logo no início do planejamento que a realização de atividades integradas de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil representava um grande desafio para os bolsistas do curso de Pedagogia, que se sentiam inseguros, reconhecendo a falta de embasamento teórico em relação ao conteúdo específico dessas áreas. A ideia que ocorreu foi incluir entre os bolsistas do subprojeto de Pedagogia um aluno do curso de Ciências Biológicas e outro do curso de Matemática. A seleção desses dois bolsistas tinha como critério o interesse do licenciando em Ciências Biológicas e Matemática pelas questões pedagógicas mais gerais e, sobretudo, a capacidade de promover atividades experimentais diversificadas para crianças.

Um dos aspectos mais interessantes dessa experiência, salientado pelas autoras, foi a construção de uma relação de cooperação mútua entre os estudantes dos três cursos, que reconheciam a importância da articulação

dos diferentes saberes e perspectivas na condução do processo pedagógico.

As autoras afirmam, com base nos registros de observação dos “Pibidianos”, mudanças positivas no trabalho docente das professoras regentes das salas em que atuavam, no sentido de procurarem diversificar as atividades de ensino, de levarem os alunos para novos espaços, trabalhar com materiais didáticos e promover atividades experimentais diversificadas, etc.

Leite e Silva (2014) concluem então que o Pibid Pedagogia tem proporcionado uma formação abrangente, diversificada e uma ampliação de horizontes e perspectivas profissionais, favorecendo uma elevação da qualidade dos formandos nessa instituição.

Guerreiro, Santos e Tartuci (2014) – professoras supervisora e professora coordenadora - preocupadas com a qualidade da Educação Infantil, apresentam o papel das professoras supervisoras e discutem as experiências e ações desenvolvidas pelos subprojetos do Pibid do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (UFG/GO).

As autoras afirmam que a relevância da participação do professor supervisor no programa se revela na oportunidade que eles têm de participar de espaços que possibilitam sua formação continuada, através dos momentos de estudo, de acompanhamento dos estudantes bolsistas e da produção acadêmica. Ao estabelecer a relação entre bolsistas e o professor responsável pela turma, o professor supervisor acaba por contribuir com a produção de práticas inovadoras, o que por sua vez, propicia a ele a oportunidade de repensar a sua própria prática educativa e a renová-la.

Oliveira (2014), professora orientadora do Pibid/Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP do Câmpus de Marília, também relata as entrevistas com os bolsistas Pibid que fizeram a observação das atividades acadêmicas dos alunos, dos semanários das professoras supervisoras, planejaram, confeccionaram os recursos adaptados, além de acompanharem sua utilização pelos alunos em processo de inclusão.

Entre os objetivos propostos pelo subprojeto da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP do Câmpus de Marília está o de proporcionar aos licenciandos/bolsistas Pibid um espaço colaborativo de trabalho junto a professores da rede municipal de ensino de Marília-SP na produção e utilização de Tecnologia Assistida que atenda às necessidades educacionais de alunos com deficiência matriculados em classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e frequentam sala de recursos de atendimento especializado.

O serviço de Tecnologia Assistida na escola busca resolver os “problemas funcionais” dos alunos com deficiências, propondo alternativas para que participem e atuem positivamente no contexto escolar, apresenta gradativa valorização nos espaços escolares que buscam desenvolver práticas inclusivas. Dessa forma, planejar e desenvolver esses recursos na escola significa buscar alternativas para que esses alunos sejam valorizados e aumentem suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades.

Oliveira (2014) conclui que a aproximação das bolsistas com a vida pedagógica das escolas, seu planejamento e atuação junto aos alunos com deficiência proporcionou momentos de reflexão e análise sobre seu desempenho acadêmico e profissional.

Santos e Teixeira (2014), professora coordenadora do Pibid da Universidade de Taubaté (UNITAU) e professora coordenadora do subprojeto de Pedagogia da mesma universidade, se debruçam sob os diários de campo das alunas bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da instituição acima referida, a fim de mapear os principais assuntos



CAPA



SUMÁRIO

897

apontados por elas em seus diários de campo, verificando nos registros as suas indagações em relação à atuação no programa e conhecendo o posicionamento das bolsistas em relação à realidade escolar.

Após leitura minuciosa feita pelas autoras nos diários de campo, foram construídos alguns eixos de análise, dois deles foram apresentados no estudo: insegurança (reflexão sobre as inseguranças vividas pelas bolsistas no início do projeto, os primeiros contatos com a escola, com o corpo docente e com os alunos) e a superação pessoal e autonomia na preparação das atividades (as experiências adquiridas e o contato com os saberes docentes, auxiliaram na superação das dificuldades pessoais - medo e insegurança - e no desenvolvimento da autonomia). Dos 10 diários pesquisados, observou-se que 8 alunas bolsistas relataram os desafios e a insegurança em relação a sua atuação na escola e no programa.

As autoras concluem que o Pibid é uma oportunidade importante para o desenvolvimento da autonomia profissional e acreditam que vivenciar essa experiência permite à formação inicial de professores avançar em seu aperfeiçoamento profissional e ir além de uma formação acadêmica. Essa formação exige uma multiplicidade de saberes, que vão sendo adquiridos mediante as situações vividas no ambiente educacional. Por isso é relevante pensar numa formação de professores que aconteça dentro da profissão docente. O Pibid é um espaço onde o futuro professor se reconhece como tal, extraindo das experiências o verdadeiro sentido da sua profissão.

Em uma perspectiva similar com a de Santos e Teixeira (2014), Sislá, Nascente e Fernandes (2014) – cujos papéis desenvolvidos no Pibid não foi possível identificar - realizaram uma entrevista semi-estruturada com “Pibidianas”, cuja finalidade era a de discutir e problematizar as aprendizagens de licenciandas em Pedagogia no PIBID da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As autoras apontam que dentre as aprendizagens da docência no Pibid, o planejamento mobilizou a atenção das licenciandas e representou aprendizagens importantes. Elas indicaram que o preparo de aulas no Pibid requereu estudo e pesquisa e duas (das entrevistadas), estabeleceram diferenças quanto ao preparo das aulas de regência nos estágios. Uma das bolsistas comparou sua tranquilidade e conhecimento quando teve que planejar aula para a regência do estágio em relação com seus colegas da turma que mostravam insegurança em relação tanto às atividades que tinham que desenvolver como no desconhecimento de aspectos relacionados com os conteúdos que poderiam trabalhar em uma aula.

Na aprendizagem sobre o desenvolvimento de aulas, seja no apoio, ou em sequências didáticas e projetos propostos por elas, alguns aspectos se destacaram, como a percepção da necessária flexibilidade requerida para mudar os rumos de uma aula, ou de uma aula para outra e a importância dos diferentes tipos de reflexão sobre a própria prática.

Sislá, Nascente e Fernandes (2014) afirmam que as “Pibidianas” estão desenvolvendo algumas características fundamentais para uma profissionalidade reflexiva, intelectual, autônoma. Segundo as autoras, as “Pibidianas” vêm se constituindo como professoras autoras de suas práticas docentes. Percebe-se, portanto, que elas têm desenvolvido, por intermédio das reflexões propiciadas pelo Pibid, a capacidade de sistematizar suas experiências profissionais, de aprender com essas sistematizações e de aprimorar suas práticas docentes, constituindo o ciclo reflexivo ação-reflexão-ação.

As autoras concluem que o programa proporciona uma formação sólida no que se refere à articulação entre teoria e prática, ao conhecimento da escola, à compreensão da realidade escolar, à formulação de críticas a essa reali-

dade de uma perspectiva quase interna do trabalho na escola, que é fundamental na formação inicial de professores/as e que deve favorecer suas formações permanentes ao longo de suas vidas.

Ambrosetti, Ribeiro e Teixeira (2011), professoras coordenadoras do Pibid, buscam entender o significado da experiência do Pibid para as instituições e sujeitos envolvidos do curso de Pedagogia. Portanto, o objetivo das autoras é investigar o impacto do Programa Pibid, desenvolvido por um curso de Pedagogia, em três escolas públicas participantes do projeto de uma universidade municipal situada no Estado de São Paulo.

Segundo as autoras, ao relatarem a experiência no Pibid, as alunas bolsistas destacam que um dos motivos que as levou a participar do projeto foi a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional. A participação no Pibid foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na sua formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar. Também na perspectiva das alunas, os conhecimentos abordados no curso de Pedagogia, embora valorizados, não oferecem referências que lhes permitam enfrentar com segurança os desafios da docência.

Para as alunas bolsistas, representa uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, na medida em que se percebem incluídas no ambiente escolar, não na condição de observadoras, mas como parceiras e autoras de práticas valorizadas pelas demais professoras. Para as escolas envolvidas a participação no programa traz uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e com o conhecimento a partir da inserção de novos atores neste universo dinâmico e complexo que é o ambiente escolar.

As autoras afirmam que os dados da pesquisa são ainda recentes e por isso não permite conclusões sobre as suas consequências nas práticas formativas do curso de Pedagogia. No entanto, os resultados sugerem que a aproximação entre universidade e escola favorecida nessa proposta pode contribuir para a constituição de espaços de formação que articulem os conhecimentos universitários e os conhecimentos da prática produzidos pelos professores e para a superação dos distanciamentos que historicamente se observa entre os espaços da formação na universidade e do exercício profissional.

Monteiro, Reali, Onofre, Ohnuma, Oliveira (2011) – cujas relações com o Pibid não foram encontradas e nem especificadas no artigo - discorrem sobre o projeto Pibid desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) foi contemplado com a aprovação do subprojeto integrado ao Pibid da UFSCAR em junho de 2011.

A principal preocupação do projeto refere-se à formação inicial dos futuros docentes e da formação continuada de todos os profissionais envolvidos. O processo de formação profissional ocorrerá a partir do uso de tecnologias educacionais e de intervenções diretas, realizadas no próprio cotidiano das escolas parceiras. Essas especificidades formativas acompanharão todas as fases do projeto, sendo auxiliada por uma equipe permanente, composta por professores do Curso de Pedagogia à Distância.

Este subprojeto tem como objetivo principal possibilitar aos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia_UAB_UFSCar a ampliação de conhecimentos para o ensino, por meio do estabelecimento de uma proposta de parceria entre universidade e rede pública de ensino, envolvendo de forma colaborativa, professores e profissionais ligados às escolas parceiras, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância e pesquisadores da UFSCar.



CAPA



SUMÁRIO

899

O intuito é o de promover ações de pesquisa, intervenção e reflexão das potencialidades e limitações de um programa de formação de professores à distância, por meio da troca de experiências, de vivência, de conhecimentos e do diálogo com os pares e com todos os envolvidos no processo.

Monteiro, Reali, Onofre, Ohnuma, Oliveira (2011) afirmam que o projeto do Pibid possibilitará condições para que as escolas parceiras ampliem seus espaços voltados para o desenvolvimento profissional permanente de professores em exercício e de futuros professores, visando a reflexão sustentada sobre as práticas e em comunidades profissionais fortes com o envolvimento e colaboração de diversos profissionais da escola e de outros contextos para compreensão e enfrentamento de dificuldades.

Algumas considerações

Diante da leitura e análise dos artigos sobre o Pibid do curso de Pedagogia, percebemos a importância do referido programa para o exercício da docência na formação dos futuros professores. Perante o convívio com a realidade escolar, com o reconhecimento dos alunos, com a regência na sala de aula, os bolsistas e futuros professores passam a se sentir integrantes dessa realidade da qual eles farão parte, além de se sentirem preparados para enfrentar a realidade, contribuindo assim para a permanência na profissão.

Gostaríamos de salientar alguns pontos acerca das contribuições do Pibid em relação a formação dos futuros professores, sendo eles:

- O encontro dos bolsistas com professores da universidade, os professores supervisores da escola, os professores das escolas com quem compartilham o trabalho pedagógico em sala de aula, mostra a importância de trocas de saberes, evidenciando que não apenas o saber pedagógico e o saber científico têm que ser levados em consideração na formação profissional, ou seja, valoriza-se os saberes da experiência.
- A efetiva articulação teoria e prática proporciona subsídios para o desenvolvimento profissional e aprendizagens da docência.
- Os bolsistas refletem sobre o sentido de ser professor, pois criam-se condições para que eles experienciem a autonomia e tomem consciência das implicações de suas práticas e do porquê das atividades que propõem, valorizando a importância de planejar práticas pedagógicas significativas para os alunos.
- Os bolsistas percebem que o professor sempre está pesquisando, buscando saber mais, já que um mesmo conhecimento, além de se modificar com o tempo, pode ser abordado de várias maneiras.
- Enquanto parceiras e autoras de práticas valorizadas pelos professores das escolas, os bolsistas passam a enxergar de maneira diferente as questões discutidas na universidade. Esse contato com a prática e com o cotidiano escolar faz com que o “choque” com a realidade escolar seja minimizado.

Consideramos, a partir dos estudos realizados e analisados por nós, que o Pibid tem proporcionado uma formação abrangente, diversificada e uma ampliação de horizontes e perspectivas profissionais, e também um conhecimento da escola, uma compreensão da realidade escolar e a possibilidade de assumir uma postura crítica perante a escola a partir de outra perspectiva, uma vez que elas fazem parte da história da escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, R. DE C. Múltiplas linguagens na educação infantil: uma experiência do projeto de iniciação à docência –PIBID/CAPES. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.740-750.

AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M.T.DE M.; TEIXEIRA, M.B. PIBID: Diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011.p.3599-3610.

CAVALCANTE, F.F.; CARVALHO, M.M. DE; MARTINS, L.R; SILVA, M.C. M.F. PIBID: uma experiência entre teoria e pratica docente na formação inicial. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011.p.2318- 2324.

COSTA, F.G.C. DA; EUFRÁZIO V.L.; NEVES, E.DO R.; RODRIGUES, R.PN. O PIBID e sua contribuição para o aprendizado da docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011.p. 2277-2288.

CUNHA, B.M., RODRIGUES, K. Contribuições para um professor em formação: relato de uma experiência no PIBID. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 3998-4006.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A; GIMENES, N.A.S; FERRAGUT.L. Textos FCC: Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Set.2014. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> > Acesso em 19/06/2015.

GENTIL, V. K. Alfabetização, letramento e a ludicidade nas práticas Pibidianas da Pedagogia. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII,2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.172-179.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

GUERREIRO, C.; SANTOS, M.R.DOS; TARTUCI, D. Atividade docente em berçários e maternais: uma experiência promovida pelo PIBID. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII,2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação,2014. p.3539-3549.

LEITE, H.C.A.; SILVA,M.DO A. J. PIBID Pedagogia com foco em Matemática e Ciências nas séries iniciais: a importância da troca de saberes entre licenciandos de cursos diferentes e professores em exercício para a formação inicial. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII,2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação,2014. p.2827-2838.

MONTEIRO, M.I.; REALI, A. M. DE M. R. R.; ONOFRE, M. R.; OHNUMA, M.I.A; OLIVEIRA, R. M. M. A.DE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um desafio assumido pela equipe do curso de pedagoga a distância/UFSCAR. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011.p.4178 – 4189.

MORAES, M. A. DE; MACHADO, A. D.; DENZIN, A. DE, S.; FERRONI, C. DE, O.; GIANGARELLI, D. C.;



ONOFRE, E.M.C.; CRNKOVIC, H. C.; GONÇALVES, I. C.; ABRA, L. M.; GALERA, M.C.A.; VOLANTE, R. P.; OLIVEIRA, R.M.M.A. DE; BIANCHI, S.R.; PEREZ, S. M.; LOTUMOLO, T. E. A experiência de um programa de iniciação à docência- PIBID/Pedagogia: Os jogos cooperativos como forma de aproximação com a escola. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011. p. 3910-3921.

MOURA, T.A.DE; SILVA, G.PDA. Desenvolvimento Profissional Docente, PIBID e Bonecas Russas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.376-383.

OLIVEIRA, F.I.W. DE. A visão de algumas bolsistas do PIBID sobre a sua atuação em contextos educacionais inclusivos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.8947-8954.

SANTOS, L.A.DOS; SILVA, M.PF.DA; RIBEIRO, M.T. DE M.; PIRES, A.C.L. Resolução de Problemas Matemáticos: relato de uma vivencia no PIBID. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.1186-1197.

SANTOS, R.A. DOS; TEIXEIRA, M.B. Os diários de campo de alunas bolsistas do PIBID/UNITAU: o registro como instrumento de formação docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.888-899.

SISLA, H.C; NASCENTE, R.M. M; FERNANDES, J.R. PIBID: autoria profissional no início da docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindóia. Por uma revolução no campo da Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.939-951.

YAMIN, G.A.; CATANANTE, B. R.; ZARPELON, S.F.; ARRUDA, M.E.S. O processo de alfabetização e as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UEMS. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI, 2011, Águas de Lindóia. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2011.p. 1248 – 1256.

Viagens imaginárias: a construção de um livro a partir de narrativas criadas na educação infantil

Luciane Martins Salado
lumsalado@gmail.com
Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas

Ruy Braz
ruyotiba@yahoo.com.br
Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Tudo começou com a junção de muitas coisas diferentes, que se entrelaçaram e acabaram resultando em um livro. Numa turma de uma creche pública municipal de Campinas, em 2014, crianças e adultos se envolveram em uma produção que partiu das atividades realizadas no dia a dia, ora com bastante planejamento e sistematização, ora com os passos do devir. Este pequeno livro ilustrado, com imagens, cenários e falas das crianças, que relata brincadeiras que vivemos juntos, criando uma história simples e divertida, é a prova da capacidade de realização desses pequenos sujeitos. O trabalho consistiu em reunir as intervenções lúdicas e criativas de adultos e crianças em uma narrativa produzida a partir de falas de uma brincadeira que chamamos de *viagem imaginária*. Esta brincadeira consistia em imaginar que estávamos em um trem que poderia nos levar a qualquer lugar, transbordando as barreiras espaço-temporais. Para montar o livro, usamos o texto de uma gravação que fizemos de um dos dias que brincamos de viagem imaginária; como paisagem, fotos de cenários montados pelas crianças quando brincavam de cidade; como personagens, as próprias crianças em fotos tiradas no cotidiano; como inspiração, a música de Villa Lobos, com poesia de Ferreira Gullar, e cantada por Adriana Calcanhoto, *O Trenzinho Caipira*. As viagens são uma junção de imaginação com materialidade em cada passo, desde a inspiração até a confecção do livro.

Palavras-chave: educação infantil; narrativas; creche.

Como tudo começou?

Tudo começou no dia a dia... Contar histórias, cantar canções, brincar no parque, estarmos juntos, registrar o cotidiano através de fotos... Tudo isso – e tanto mais – é parte de nossos dias, quando trabalhamos em creche. Mas como traduzir esse “tudo isso”? Como registrar os aprendizados e as emoções de cada dia e apresentá-los de modo inteligível a famílias e outros interessados no processo?

Algumas vezes, tentamos apresentar nosso cotidiano de maneira sistemática, recorrendo a planejamentos longos, tentativas inovadoras de abordagem, registros meticulosos, exposições carismáticas... De uma certa forma, quando fazemos dessa maneira, tudo dá certo! Afinal, conseguimos mostrar o que aconteceu em alguns de nossos dias juntos, o que produzimos, o que vivenciamos, o que deu gosto fazer. Mas, até que ponto o dedo da criança tocou este processo e esta produção?



CAPA



SUMÁRIO

903

Outras tantas vezes, seguimos o fluxo do que já está acontecendo – muitas vezes por anos – na unidade onde trabalhamos e reproduzimos com nossos próprios olhares os passos dados por aqueles sujeitos que encontramos naquele ano... De uma certa forma, quando fazemos desta outra maneira, tudo dá certo também! Pois, se colocamos as crianças envolvidas em processos, ainda que sejam impessoais, elas se apoderam e transformam de sua própria maneira o que se produz neste intervalo de tempo.

Mas, e quando nem o planejamento exaustivo ou engessante, nem o seguir de um fluxo irracional são os guias de um produto das crianças pequenas? E se acontecer de o produto brotar do dia a dia, parcialmente por acaso, como se estivesse por ali, já desde o começo, pairando, somente esperando para condensar-se? Belas histórias se sucedem. E é aí que nós iremos chegar.

Antes, porém, um aparte necessário à desatenção. Às vezes, é preciso eliminar possibilidades de mal-entendido, afinal, é melhor pecar pelo excesso de explicação do que pela falta. Não entendam que se falou mal do planejamento de atividades até então. Quando se citou o “planejamento exaustivo ou engessante”, é somente contra este tipo de planejamento que se ergue qualquer discurso neste texto: o planejamento que parte dos adultos, para os adultos, tendo as crianças apenas como meios necessários; o planejamento que põe as crianças em linhas de produção, com objetivos definidos, metas e, muitas vezes, até cronogramas pré-estabelecidos; o planejamento que impede desvios de rota, mudanças de direção, impede o devir (ou melhor, tenta, mas isso seria matalinguagem demais para este texto), enfim. Todo e qualquer outro tipo de planejamento, mesmo sem cara de planejamento, é, não só muito bem-vindo, como necessário a quem se propõe realizar um trabalho educativo. São ferramentas fundamentais para provocar experiências nas crianças e para tornar o trabalho do educador condizente com um bom ciclo de ação-reflexão-ação.

Dito isto – uma espécie de nota de roda pé no corpo do texto – vamos lá!

Como tudo aconteceu?

Foi mais ou menos no meio do ano (de 2014) que a condensação começou. Os dias que antecedem as reuniões com as famílias sempre trazem desconfortos. Tentamos recuperar as produções das crianças e, por breves momentos, não percebemos o que vem acontecendo. É uma procura agonizante por imagens, desenhos, colagens, escritos e outras obras afins. Até que alguém diz: “Peraí! Já aconteceu um monte de coisas!” E é verdade! E todos os outros se dão conta de que o ano está sendo bem interessante no que se refere às ações educacionais com as crianças.

É preciso deixar claro, talvez, que estamos falando do trabalho numa creche. Ou seja, há um grupo de educadores envolvidos no processo. A primeira pessoa lembra um fato, outra lembra uma fala, a terceira lembra uma produção, e assim por diante. Até para montar o mosaico de memórias, nós, enquanto educadores de creche, temos uma vantagem por trabalharmos em grupo.

Mas lembrou-se, na ocasião, de outro evento importante na unidade educacional, que mobiliza não só todos os que lá frequentam, mas também as famílias das crianças que nos preenchem os dias: haveria uma mostra no fim do ano. Nesta mostra, pretende-se fazer uma leitura do que aconteceu ao longo do ano, expondo obras individuais e coletivas das crianças, além de obras dos adultos que se refiram a estas obras (como fotos, vídeos ou narrativas escritas do processo de criação) ou ao dia a dia na creche.

Acontece que, nestra mostra, que acontece num sábado, para que um maior número de familiares possa participar, sempre há um momento em que cada turma promove uma apresentação ao vivo das crianças. O objetivo das apresentações, reforçado todos os anos, é atrair os familiares com algo mais chamativo e mostrar a eles parte das possibilidades educacionais que nós realizamos – apesar de nós educadores nos perguntarmos a cada ano se este é realmente o motivo destas apresentações acontecerem, ou se é simplesmente para seguir uma tradição de tempos imemoriáveis. Geralmente essas apresentações relacionam-se a teatros e/ou músicas e danças que envolveram o trabalho pedagógico das turmas. Porém, muitas vezes, os resultados não são interessantes: o constrangimento de estar em público é o que normalmente acontece com a maioria das crianças...

Neste tipo de eventos, quase sempre, os ensaios são muito mais ricos, interessantes e animados que as apresentações – o que, se pensarmos bem, não só faz muito sentido, como, ao invés de desprestigiar o trabalho educativo, o enaltece: afinal, é no cotidiano que as relações e as ações pedagógicas acontecem, não em momentos fugazes e isolados.

Seuando a tradição, comum também a outros níveis escolares, a maioria de nós trabalhadores de creche passou por esse processo algumas vezes. Nesse ano, entretanto, surgiu uma ideia de uma alternativa possivelmente interessante... Aceitamos em grupo o desafio e nos pusemos em busca de montar esta alternativa.

Esta alternativa era precisamente a confecção de um livro. A ideia era montá-lo com a participação das crianças e apresentar o resultado na mostra, entre tantos outros trabalhos, produções de projetos e imagens do cotidiano.

Entretanto, apesar de já termos a ideia do formato, não sabíamos bem sobre o que seria este livro. Ficamos imaginando durante algum tempo, até que a resposta veio do cotidiano. Comentando em uma das reuniões de setor – reuniões onde todos os educadores de uma certa turma, de ambos os turnos, se juntam para relatar, discutir, planejar e avaliar o cotidiano – sobre as brincadeiras que estavam sendo interessantes, relatamos sobre a brincadeira do trem. Como o turno da manhã ainda não havia brincado disso, explicamos o que era essa brincadeira e como havia surgido.

Em nossas brincadeiras envolvendo músicas, certa vez tocamos na flauta doce um trecho da melodia principal das Bachianas Brasileiras número 2 – O Trenzinho Caipira – de Heitor Villa Lobos. Na hora, tivemos a ideia de procurar esta canção na televisão da sala, que é conectada à internet. Achamos um desenho animado no qual um menino viaja num trem embalado pela música, que estava sendo cantada pela Adriana Calcanhoto, com poesia de Ferreira Gullar. As crianças se interessaram bastante pelo desenho e, enquanto viam pela segunda vez, os educadores organizaram as cadeirinhas, dispostas em quatro fileiras: duas de um lado, duas do outro lado de um tapete de EVA que havia na sala, formando um corredor no meio dos pares de cadeiras. As crianças, então, sentaram-se e começou a primeira viagem daquele trem.

Este trem viajou várias vezes durante os meses seguintes. Fomos a lugares da cidade, do campo e selvagens; percorremos todos os continentes; andamos em terra, no ar (como um avião) e nos mares (como um submarino); vimos inúmeros tipos de animais e de paisagens; tudo isso sentados em cadeirinhas de plástico, tendo o maquinista/motorista/piloto/capitão como principal – mas nem de longe o único – narrador de tudo que estávamos presenciando – com nossas imaginações. Muitas vezes, o trem parava e decíamos para contemplar algum aspecto do local visitado: comprar algo no mercado, brincar com animais, nadar numa bela praia, etc. Mas na maioria do tempo, ficávamos sentados com os sintomas de segurança afivelados, relatando um para os outros o que víamos. Afinal, o trem poderia sofrer alterações na estrutura ou passar por perigos a qualquer momento...

A turma de profissionais da manhã ficou bem interessada na brincadeira e, num dia que foi possível, brincamos também de manhã. E, o que é bem importante, gravamos diversos trechos. Além disso, neste ínterim entre o



CAPA



SUMÁRIO

905

relato da brincadeira e a gravação, as crianças brincaram de construir e fotografar cenários. Também tiramos fotos de corpo inteiro no cotidiano da creche de todas as crianças.

A partir daí, foi só juntar tudo isso – e mais um tanto – que o livro aconteceu. Em algum lugar deste movimento criativo, o nome da brincadeira ganhou mais uma possibilidade: viagem imaginária... A edição do livro foi um trabalho árduo – muito árduo – a quem o produziu... Mas o resultado foi excelente!

Como tudo finalizou?

No dia da mostra, a edição do livro estava lá, fresquinha, saída da gráfica, linda. Um exemplar para cada uma das dezenove crianças e seis adultos envolvidos no processo, além de um exemplar tamanho família, da creche.

Durante a mostra, em nossa sala, cada criança autografou seu exemplar. Era tocante ver o orgulho delas quando viam a obra: havia foto de todos, montadas nas fotos criadas por eles!

Mais tarde, naquele dia, no palco montado para as apresentações, fizemos algo que havíamos feito tantas vezes ao longo do ano: uma roda de contação de história. Contentes e ansiosos, quase todas as crianças ouviram sentadas no palco a história, narrada pela primeira vez – para dezenas de interessados, com a ajuda de um microfone, é claro, pois não havia voz de professora que atingisse tantas pessoas!

Foi um sucesso! A cada personagem – as próprias crianças – que aparecia, eram incontáveis os sorrisos. Verem a si mesmos e a seus amigos naquela história foi algo mágico! O livrão (exemplar especial da creche) ajudou a todos os espectadores a encherem – mosdéstia longe daqui – as belas fotomontagens ali produzidas!

Um dos resultados mais importantes do processo foi a comprovação de que é possível demonstrar ao vivo um dos trabalhos confeccionados pelas crianças sem causar transtornos e inibições a elas.

Aquela experiência marcou a vida de algumas crianças que estavam ali. Com certeza, também marcou a nossa!

Foi um marco no trabalho e na educação de cada um dos adultos e das crianças envolvidas no movimento de confecção do livro *Viagens Imaginárias*, da Turma da Cobrinha de 2014 do CEMEI Christiano Osório de Oliveira: Ana Beatriz, Caio, Cássia, Eduardo, Gabriela, Giovanna, Guilherme, Heitor, Isis, João, Juliana, Leo, Lucas, Luciane, Maria, Maria Clara, Maria Luiza, Mateus Araújo, Mateus Bonide, Mateus Gabriel, Matheus Oliveira, Pedro, Priscila, Ricardo e Ruy.

O sentimento é de gratidão por termos feito parte desta turma... E o gosto é de quero mais!

Mas é preciso sempre lembrar: nunca vai ser igual! (Oba!)

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. [on line] n. 19, pp. 20-28, 2002.

Animakinha – Trenzinho Caipira. <https://www.youtube.com/watch?v=G-4fZ4QMYy0>. Acessado em agosto de 2014. Direção: Felipe Santos e Cleber Lopes. Música: Heitor Villa Lobos. Poesia: Ferreira Gullar. Interpretação musical: Adriana Calcanhoto.

As sensações como artifícios potencializadores de memórias e narrativas: cores, sons, cheiros e imagens

Rodrigo Luiz de Jesus Santana
rodrigasantanageografia@gmail.com
Bolsista voluntário – UERJ/FFP, Professor de Geografia do colégio Centro Educacional Paulo Freire

Inês Ferreira de Souza Bragança
inesbraganca@uol.com.br
Professora Adjunta da FFP - UERJ

Resumo: O presente trabalho é um desdobramento da monografia apresentada ao curso de Geografia intitulada “Instituto de Educação Clélia Nanci - Lugar de Memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal” cujo objetivo consistiu em analisar as memórias escolares dessa instituição tradicional da cidade de São Gonçalo, localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Com enfoque na tríade memória, identidade e lugar, fazemos no trabalho em tela um recorte da referida pesquisa, focalizando movimentos em que os sentidos do corpo ativam a memória, aprimoram e potencializam as narrativas. Cores, sons, cheiros e imagens revelam a experiência e a escola como lugar de memória (NORA, 1993). Nessa perspectiva, entrevistamos três mulheres-memória do IECN, mulheres essas que passaram grande parte da sua vida na escola. Elas falaram de suas experiências por meio da percepção de mundo, uma percepção que acontece graças aos sentidos do corpo, através das sensações (CARLOS, 1996). Promover as narrativas (BENJAMIN, 1993) desses sujeitos escolares revelou em cada fala, cada memória, cada depoimento o papel da instituição educativa na vida afetiva e relacional das entrevistadas. O caminho trilhado possibilitou a desaceleração do nosso dia a dia corrido e promoveu assim a experiência (LARROSA, 2002) única e subjetiva, mas que reflete a história coletiva da instituição de ensino. Usar a sensação para atingir essas memórias afetivas e perceber a escola como lugar de memórias favoreceu configurações únicas, que aos poucos revelam as múltiplas histórias e identidades da escola e dos seus sujeitos escolares. A pesquisa usa a sensação como artifício importante para a resignificação da história e para trilhar o caminho da memória como vida (BRAGANÇA, 2009).

Palavras-chave: memórias; narrativas; sensações; lugar de memória; experiência.

Sensações: faíscas que acendem as memórias

Este estudo trata-se de um desdobramento da monografia “Instituto de Educação Clélia Nanci - Lugar de Memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal”. A monografia em questão abriu um leque de possibilidades de estudos sobre os temas: memória, histórias, narrativas e experiência, sendo assim este trabalho propõe abordar outros pontos de vista ou até mesmo retomar ideias que ficaram em aberto no trabalho monográfico.

Os protagonistas desse ensaio são o Instituto de Educação Clélia Nanci, instituição tradicional da cidade de São Gonçalo, localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e as pessoas que vivem ou viveram o cotidiano nessa escola. Também procuramos focalizar a potência que a sensação tem como recurso para ler a memória e possibilitar a troca de experiências.



CAPA



SUMÁRIO

907

Percebendo a escola como Lugar de Memória (NORA, 1993) podemos ressignificar as histórias dos sujeitos escolares e promover a memória e reflexão sobre as histórias de vida. A memória, mesmo sendo seletiva e subjetiva, indica uma série de pistas e indícios que podemos analisar para tentar entender a importância da escola no processo de formação do cidadão e com ajuda da sensação podemos potencializar as memórias e narrativas das pessoas que viveram a escola em questão.

Dialogando diretamente com a pesquisa “Formação de professores/as e Docência em São Gonçalo: Narrativas Memórias e Saberes”, partimos de dois eixos articuladores, a pesquisa qualitativa e a pesquisa-formação, o presente trabalho visou mergulhar no cotidiano escolar para perceber as sensações como faíscas que fazem acender as memórias.

Usando o recurso das entrevistas, buscamos estudantes que fizeram o curso normal no Clélia Nanci nos anos recentes e encontramos três ex-estudantes que chamamos de mulheres-memória, mulheres essas que viveram intensamente o cotidiano da escola e compartilharam suas experiências.

Ao narrar uma experiência, as mulheres-memória do IECN, além dos lugares, acontecimentos e pessoas presentes em suas histórias de vida (POLLAK, 1992), revivem as sensações experimentadas pelo corpo, dando novos contornos às narrativas.

[...] Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. [...] Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens. Aqui também podemos aplicar o mesmo esquema, falar de personagem realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase que em conhecidas, e ainda de personagem que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa [...]. Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugar particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. (POLLAK, 1992 p. 201-202)

Conhecemos o lugar através do nosso corpo (CARLOS, 1996), sentidos e imagens que ele nos passa, partindo desse princípio, nas narrativas coletadas procuraremos perceber cores, sons, cheiros e imagens, que o lugar de memória lhes passam, analisando um lado mais afetivo e cheio de significado nas histórias de vida de cada sujeito. Sendo assim cada imagem, som, cheiro, cor, são relembradas e revividas graças aos sentidos do corpo que aprimora e potencializa as narrativas.

A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita e se apropria do espaço (através dos modos de uso). A nossa existência tem uma corporeidade pois agimos através do corpo. Ele nos dá acesso ao mundo [...].

Modos de aproximação da realidade, produto modificado pela experiência do meio, da relação com o mundo, relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo e, por consequência de identificação com a projeção sobre o outro. Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo. (CARLOS, 1996, p. 18)

Perspectivamos ir além de uma pesquisa restritamente conceitual, procuramos viver o que pesquisamos, escutar de forma atenta a voz as pessoas e procurar entender o que querem dizer. As entrevistas desenvolvidas como caminho para atingir os objetivos desse trabalho revelam o processo de autoconhecimento que as ressignificações da memória provocam, assim como ajudam a escrever as múltiplas histórias e versões que o lugar de memória pode ter.

Vozes que formam e transformam

Quando se trata de uma pesquisa qualitativa há a necessidade do pesquisador se inserir no cotidiano do lugar que é pesquisado e, ao mesmo tempo, promover espaços para construção de conhecimento e formação. Quando dizemos formação, não se trata de uma formação tradicional a qual apenas é passado o conhecimento, mas sim uma formação construída, na qual os sujeitos escolares formam e são formados a todo tempo. Uma pesquisa-formação tem como objetivo fazer o pesquisador aprender também com aqueles que são foco de suas pesquisas.

Enxergar a nossas lembranças como memória-vida, conceito abordado no livro “Histórias de Vida e Formação de Professores – Diálogos entre Brasil e Portugal” (BRAGANÇA, 2012), é perceber os lugares de memória como um lugar onde as coisas acontecem, uma estrada de via dupla, onde somos formados e transformados, onde formamos e transformamos.

Podemos, assim, separar nossa metodologia em três momentos: O primeiro momento trata-se de ir a campo, vivenciar a escola e entender o contexto que ela passa. O segundo momento encontrar as mulheres-memória do Clélia Nanci, fazer entrevistas promovendo a troca de experiências. E, em um terceiro momento, analisar essas entrevistas e seu conteúdo, tentando identificar nas narrativas coletadas pontos pertinentes para esse estudo.

Ao todo foram realizadas três entrevistas a ex-estudantes do curso normal de épocas diferentes, entre a década de 1990 e o final dos anos 2000. As entrevistas possuíam duas etapas distintas. A primeira etapa a entrevistada estava livre para narrar qualquer experiência que achava significativa de sua vivência na escola, assim como toda sua trajetória de vida, se achasse necessário. Já na segunda etapa era preciso usar as sensações do corpo para descrever o que essa sensação acionaria em sua memória. Então, quando se perguntava sobre um som, imagem ou cheiro que elas lembravam da escola, a resposta estava ligada diretamente ao que o corpo delas lembrava e sentia durante sua vivência no IECN.

As transcrições dessas entrevistas foram de extrema importância para tentar compreender os pontos que as narrativas das três entrevistadas se aproximavam ou se afastavam. Também foi importante para perceber que a sensação ajuda no momento de relatar as histórias de vida e as experiências.

Para Walter Benjamin (1994) a extinção da arte de narrar diante do ambiente de desesperança, provoca a



CAPA



SUMÁRIO

909

morte das memórias. É preciso dar voz aos sujeitos, é preciso escutar essas vozes para promover memórias, histórias e narrativas. Dar voz a essas mulheres-memória foi um exercício profundo de reflexão e formação, tanto das entrevistadas quanto do pesquisador. Semelhante ao trabalho manual a narrativa deve ser trabalhada:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...] Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Cabe ressaltar que esta análise nunca será a interpretação daquela realidade como sendo a versão verdadeiramente única, mas como uma possibilidade de compreender aquele lugar de memória e a potência que a sensação promove para ler as memórias. Podendo, assim, existir novas e múltiplas leituras ao longo do caminho.

Memória: lembrar, refletir, reconstruir

Ao utilizar o recurso da narrativa e histórias de vida como método de investigação, alguns elementos sempre aparecem nas falas de quem é entrevistado. Os lugares de memória devem existir, pois a memória por si só é fraca (NORA, 1993), sendo assim precisamos nos apoiar na simbologia que os lugares possuem para promover a memória. Fica claro assim que a memória é um fenômeno construído, acontecimentos, pessoas e lugares, são elementos que servem para reforçar uma memória. (POLLAK, 1992)

A memória como conceito vem ganhando destaque em vários estudos de filósofos e cientistas através dos tempos. O conceito ganhou forma em várias épocas adaptando-se a diversas culturas e momentos históricos. A memória mesmo sendo tão pessoal e subjetiva é importante para ressignificar a vida. O homem sem memória é um homem sem história. Quem não tem história não tem raízes, não possui experiência. Lembrar, refletir, reconstruir é importante para entendermos o que fomos, quem somos e o que queremos ser e graças a memória podemos voltar no tempo e ressignificar nossas histórias de vida.

É importante dar destaque ao conceito de memória, pois trata-se de um dos conceitos norteadores desse trabalho, e serve para legitimar o quanto a memória é poderosa. Sabemos que a memória é seletiva, guardamos somente aquilo que foi muito significativo para nós. Guardamos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares e sensações que deixaram marcas profundas em nossa vivência. O que a memória seleciona para guardar é pertinente para nossa pesquisa, pois assim identificamos uma história individual, mas que geralmente está vinculada a uma história coletiva. De certa forma, ao ouvir as histórias das nossas três mulheres-memória, ouvimos a história vivida por uma geração que compartilharam a escola com elas. Uma história individual sempre remeterá a uma história coletiva, pois somos sujeitos sociais, nossas histórias de vida são afetadas pelo contexto social que estamos inseridos.

De acordo com Carlos (1996) a percepção do mundo através da sensação é importante para entender os sujeitos, e no caso da nossa pesquisa, é importante para potencializar as memórias.

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. (CARLOS, 1996, p. 17-18)

Como apresentando anteriormente a memória é um fenômeno construído, sendo assim, o fio condutor para ler e tecer a memória será a sensação, através do corpo e dos sentidos as entrevistadas irão dar seu depoimento e ressignificar suas histórias de vida pela ótica da sensação.

Memórias e narrativas ressignificadas pela sensação

Na perspectiva de vivenciar a escola, mergulhamos no cotidiano do Instituto de Educação Clélia Nanci. Nos aproximar do objeto de estudo em questão é essencial para entender o lugar e dar mais significado a pesquisa. Devido nossa abordagem ser qualitativa, tivemos um cuidado minucioso ao entrevistar, transcrever as entrevistas e fazer sua análise de conteúdo, não queríamos que nada passasse despercebido. Cada gesto das entrevistadas, olhar, tom de voz, foram importantes para entender o impacto que as lembranças sensoriais provocavam nelas. Até porque estamos trabalhando com o corpo e como ele lê a memória.

Foi necessário um movimento calmo de produção, pois acreditamos que a experiência está na calma e na fuga da velocidade imposta pela sociedade moderna como mostra Bondía (2002):

[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais de pressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de shock, do choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Todos os autores que apareceram até agora nesse ensaio dialogam diretamente com os objetivos e conceitos desse trabalho, mas em especial, como acreditamos na construção da memória e a percebemos como memória-vida, usaremos a concepção de que por meio do nosso corpo somos capazes de conhecer o mundo em nossa volta, e tudo que vivemos de importante ficam marcados na memória, esta por sua vez pode ser potencializada através da nossa capacidade sensorial.

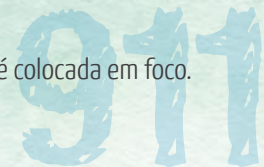
Além disso, acreditamos que as narrativas ganham novos contornos quando a sensação é colocada em foco.



CAPA



SUMÁRIO



Novas experiências e vivências apareceram no discurso do entrevistado devido a esse outro olhar para o passado. Perceberemos uma contemplação mais afetiva ao passado, temos assim uma narrativa muito mais emocional e profunda ultrapassando a narrativa apenas descritiva.

As mulheres-memória, Milena, Carla e Lilian¹ do Clélia Nanci após darem seu depoimento sobre suas trajetórias de vida participaram de uma espécie de “bate-bola” que intitulamos “trabalhando a memória”. Nesta etapa cada lembrança provocada pelos sentidos do corpo geraria um depoimento, assim ao ser perguntada sobre uma imagem, um som ou um cheiro as entrevistadas deveriam falar o que essa sensação lhe remetia na sua história em relação ao Clélia Nanci.

Primeiro, durante o “trabalhando a memória” foi perguntando sobre uma imagem impactante que lembrasse os momentos vividos no IECN. As respostas foram bem distintas, mas todas revelam aspectos que até então não tinham sido abordados nas narrativas livres das entrevistadas. Milena lembra do uniforme; Carla lembra das árvores do pátio e Lilian lembra dos trabalhos feitos que exigem muita dedicação e criatividade. Sendo assim a imagem da escola se mostra bem viva na memória das entrevistadas como podemos ver nos trechos transcritos da entrevista:

O símbolo do Clélia Nanci naquela blusa bem antiga, aquele azulzinho. A blusa era branca com a gola em azul marinho e aquele símbolo. (MILENA)

As árvores do pátio do primário. (CARLA)

Uma imagem... Os trabalhos que a gente fazia, por exemplo, na disciplina Metodologia da Língua Portuguesa. Por que eu me lembro disso? Primeiro, porque era muito divertido, além da gente pensar outras formas de se praticar, por exemplo, um conteúdo de Língua Portuguesa que não fosse só quadro, giz e caderno. Além dessa lembrança, tem a lembrança de que era muito divertido fazer aquilo, né! (LILIAN)

Ao serem perguntadas sobre um cheiro ou aroma, as respostas foram bem interessantes, e às vezes as próprias entrevistadas não sabiam justificar o porquê o aroma lembrava o Clélia Nanci, porém mais uma vez aspectos interessantes da memória são revelados graças aos sentidos do corpo, neste caso o olfato.

Entrevistador: Um cheiro?

Milena: Erva doce.

Entrevistador: Por que erva doce?

Milena: Não sei...

(Trecho da entrevista com Milena)

É difícil! Não sei... Acho que minha memória olfativa está me traindo. Não sei... A gente ficava muito tempo na escola, na época do Curso Normal. Ehh... Cheiro de perfume. Não tinha o banho, era o perfume. (risos) Era muito tempo, né?! Das 7 da manhã às 5 da tarde, era muito tempo na escola. (LILIAN)

1 - Os nomes das entrevistadas foram substituídos para sua preservação.

Macarrão com salsicha. Era o que eu mais gostava de comer. O da escola é diferente daquele que a gente faz em casa, diferente mesmo. (CARLA)

Cabe ressaltar que todas as três entrevistas foram realizadas em momentos diferentes e de forma individual. Sendo assim ao rememorar um som presente no Clélia Nanci duas das entrevistadas lembram do sinal que indicava a hora da entrada, recreio e saída da escola, devido a rigidez e cobrança que a escola tinha com os horários. Mesmo as entrevistas realizadas separadamente, temos a mesma lembrança marcante para duas narradoras, o que nos faz perceber o quanto nossas memórias podem ser coletivas e se aproximar de pessoas que nem conhecemos.

O sinal da escola. O da entrada, o do intervalo e o da saída, que era a hora mais feliz, embora a gente gostasse de estar ali. (CARLA)

Um som?! O sinal. O sinal, né! Eu chego até a contar no meu memorial, por exemplo, que, como eu morava no Jardim Catarina, do Jardim Catarina até o Clélia Nanci dava mais ou menos uns 40 minutos. E aí a gente não podia se atrasar, porque se atrasasse, a gente levava bronca porque chegou atrasado e tinha a dificuldade do transporte naquela época, principalmente, do Jardim Catarina ao Clélia Nanci. Era uma dificuldade. (LILIAN)

Quando foi perguntado mais diretamente sobre uma sensação que marca a memória do Clélia Nanci, os momentos felizes vividos na escola aparecem na fala das entrevistadas. O sentimento de felicidade fica muito evidente nos depoimentos. Além dos sorrisos e ansiedade que as entrevistadas transpassavam ao falar da alegria e afetividade que tem com a escola até hoje, visto nos depoimentos a seguir:

Ah... Saudade! (MILENA)

Uma sensação de felicidade. Eu adorava estar naquela escola, eu gostava muito da escola, não eram só os meu pais que gostavam do Clélia Nanci, a gente gostava muito de estar na escola. (LILIAN)

Sendo assim concluímos que a sensação se torna um recurso pertinente quando o assunto é ressignificação de histórias. O conceito de memória abordado neste ensaio se mostra em sua dimensão subjetiva, podendo revelar as múltiplas histórias de um lugar, criar espaços para trocas de experiências e formar ao mesmo tempo em que somos formados. Através das narrativas, acreditamos promover a experiência como uma quebra da correria do dia a dia, e como conceito que promove a reflexão.

O uso da sensação, como dispositivo e artifício para entender a realidade que nos cerca, amplia a capacidade de relembrar e reviver momentos até então escondidos ou esquecidos. Perguntas-chaves foram feitas para nossas entrevistadas, perguntas que utilizavam da memória sensitiva para revelar o que estávamos buscando: É possível através da sensação ampliar os parâmetros da memória e ressignificar histórias vividas.



CAPA



SUMÁRIO

913

REFERÊNCIAS

- BADINTER, Elisabeth. Um Amor conquistado: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGO, Ademar. Identidade e luta de classes. São Paulo. Expressão Popular, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de Vida e Formação de Professores – Diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012.
- CARLOS, Ana Fani. O Lugar no/do Mundo. São Paulo. Hucitec, 1996.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HOLZER, Werther. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. GEOgraphia -Ano V - No 10 – 2003.
- _____. Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. Revista Território. Rio de Janeiro. ano IV, nº 7. p. 67-78. jul./dez. 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. A experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp. Capítulo sobre “Memória”, 1990.
- MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Ed. Bertrand Brasil, 2009.
- MELLO, João Baptista Ferreira. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. R. Bras. Geog, 1990.
- MONTEIRO, Roberto Alves. Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação – Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.
- MOREIRA, Erika Vanessa. O lugar como uma construção social. Revista Formação, nº14 volume 2. 2011.
- NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, 1993.
- PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Experiências-Formadoras: um olhar dirigido aos estudantes do curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci. São Gonçalo, 2011.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1992.
- SALLY, Monica Alves. A produção de sentidos do Curso Normal: a poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci. Niterói, 2006.
- SANTOS, Milton. Metamorfose do Espaço Habitado. São Paulo. Hucitec. 1988.
- _____. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. Pensando o Espaço do Homem. São Paulo: Hucitec, 1980.
- TUAN, Yu-Fu, 1980. Topofilia: um Estudo da Percepção Atitudes e Valores do Meio-Ambiente. 2ª. Edição. Editora Difel. São Paulo.
- _____. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo, Ed. Difel. 1983.

Experiências do-discentes no/do gefel

Margarida dos Santos
igasantos@hotmail.com

Alzira Alves
lsatil@ig.com.br

Joana Braz
(zuleia39@gmail.com)

Lidia Satil
lsatil@ig.com.br

Marlúcia da Costa
marluciacosta@pop.com.br

Zilda Chaves
(zildachaves@bol.com.br)

Renata Alves
nata_alves@hotmail.com

Resumo: A possibilidade de participar do Fala Outra escola, mais uma vez, é recebida com muita alegria pelo GEFEL - Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores. Reconhecemos o Fala como espaço-tempo de encontros entre educadores e educadoras interessados em conversar sobre uma escola que pulsa, que sente, que cria e se recria cotidianamente. Também se constitui um espaço-tempo de empoderamento do professor, da professora, dos estudantes e das famílias, sujeitos que lutam para fazer da escola um lugar a favor de uma vida decente para Todos, como nos lembra Boaventura(2000). Decidimos não desperdiçar a experiência. Assim, apesar das dificuldades que o grupo tem enfrentado para escrever coletivamente, nos desafiamos porque pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência, concordando Susan Sontag acrescentaríamos ainda, é uma questão de sobrevivência. Sobreviver no chão da Escola Básica como um coletivo de professores que se dedica a pensar, investigar, estudar, partilhar processos de aquisição da linguagem escrita, é o que desejamos. Ao longo de 20 anos temos vivido no GEFEL um processo, nada linear. A caminhada tem sido marcada por momentos muito orgânicos e coesos, mas também de fragilidade. Acreditamos que no diálogo com outros coletivos nos fortalecemos. Razão pela qual nos desafiamos a escrever alguns fragmentos das nossas experiências do-discentes (Freire, 1997). Enfrentamos o desafio da escrita para conversar sobre a importância do olhar do outro (criança, jovem, adulto, idoso) na formação docente e na produção dos saberes profissionais. Seja na formação inicial ou continuada, na escola básica e/ou na universidade. Nos desafiamos a encontrar no vivido, o que nos tomba, nos afeta. Fragmentos da experiência, para muitos insignificantes, mas que nos toca de modo singular. Quando essas experiências encontram ancoragem nos encontros do GEFEL, se tornam ensinamentos preciosos.

Palavras-chave: formação docente; experiência; resistência; linguagem escrita; coletivo

Um homem da aldeia de Neгуá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um



CAPA



SUMÁRIO

915

mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueirinhas iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano, Livro dos Abraços)

Na contramão do discurso oficial o VII Fala Outra Escola afirma o seu compromisso de dar visibilidade para o que Célia Linhares (2001) chama de jardins subterrâneos da escola. A autora nos convida a olhar a potencialidade das ações dos sujeitos encarnados que constroem a cotidiano escolar. Ações que na maioria das vezes não ganha visibilidade.

Assim, como Linhares, o homem da aldeia de Neguá, descrito na epígrafe por Eduardo Galeano (2007), também nos viu lá do alto como fogueirinhas potentes, por sermos diferentes umas das outras. A referida autora olha e consegue ver os jardins subterrâneos da escola. E nós, o que conseguimos ver ajudados uns pelos outros do chão da escola?

Para nós, o Fala Outra Escola tem exercido o papel de nos desafiar a olhar, ou melhor, aprender a olhar e a dar visibilidade às cores, aos cheiros, aos sons, as formas que constituem o nosso cotidiano escolar ou como diz Linhares, aos nossos jardins.

A possibilidade de participar do Fala, mais uma vez, é recebida com muita alegria pelo GEFEL-Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores. Um encontro de educadores e educadoras interessados em conversar sobre uma escola que pulsa, que sente, que cria e se recria cotidianamente. Desta vez, de forma inovadora e dialógica convida os estudantes para a conversa. Também se constitui um espaço-tempo de empoderamento do professor, da professora, dos estudantes e das famílias, sujeitos que lutam para fazer da escola um lugar a favor da vida. Uma vida decente para Todos como afirma Boaventura (2000).

O que dizer do título “O Teu Olhar Trans-forma o Meu?” Instigante provocativo e inspirador, inquietante. Ao ouvi-lo as lembranças das experiências do cotidiano escolar saltam dentro de nós. Tal como os fogos, das fogueirinhas da epígrafe, cada uma de nós se deixa tocar pelo tema de modo singular. Algumas narrativas da experiência docente logo encontram ancoradouros em nossa Roda de Conversa, outras vão chegando aos poucos.

Instigadas pela potência do encontro, decidimos mais uma vez viver o exercício de não desperdiçar a experiência, como nos alerta Boaventura. Assim, apesar das dificuldades que o grupo tem enfrentado para escrever, coletivamente, nos desafiamos porque pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência. Concordando com Susan Sontag (1966), acrescentaríamos, é uma questão de sobrevivência. Sobreviver no chão da Escola Básica como um coletivo de professores que se dedica a pensar, investigar, estudar, partilhar processos de aquisição da linguagem escrita, é o nosso grande desafio.

Ao longo de 20 anos temos vivido no GEFEL um processo, nada linear. A caminhada tem sido marcada por momentos muito orgânicos e coesos, mas também de grande fragilidade e esvaziamento do grupo, parecendo até

que vai desmanchar. Mas, em meio às dificuldades prosseguimos porque acreditamos que no diálogo com outros coletivos nos fortalecemos. Razão pela qual nos desafiamos a escrever este texto. Para tanto, escolhemos alguns fragmentos das nossas experiências do-discentes. Experiências que nos possibilitarão conversar sobre a importância do olhar do outro (criança, jovem, adulto, idoso) na formação docente e na produção dos saberes profissionais. Seja na formação inicial ou continuada, na escola básica e/ou na universidade.

A tese de Morais (2006) também nos anima a continuar a caminhada. Fazemos parte desse mar de fogueirinhas, de que nos fala Galeano, na abertura do texto. Em sua tese, a autora nos dá pistas de que novos processos de formação vêm sendo tecidos no interior das escolas. Iniciativas como o GEFEL fortalecem a afirmação de Morais. No chão da escola há uma enorme quantidade de educadores e educadoras que não se acomodam ao papel de meros executores de propostas pedagógicas governamentais, desejam ser reconhecidos como sujeitos do fazer docente, e vem buscando a construção de uma outra identidade profissional. Concordamos com a autora e a colocamos em diálogo com uma afirmação de Sonia Kramer que muito tem fortalecido o GEFEL.

A vida de um aluno não se reduz ao intervalo entre o dia da matrícula na escola e o dia em que se evade ou que recebe o diploma. Também a vida do professor não se limita a ser um espaço entre a data do concurso ou contratação e a sua aposentadoria. Um e outro – aluno e professor – são seres históricos porque imprimem marcas na escola e fora dela. São autores. (KRAMER, 1994, p.84)

Dialogando com as contribuições teóricas das autoras aprendemos a reconhecer a necessidade de espaços onde professoras e professores possam compartilhar e conversar sobre as experiências vividas no chão da escola. A realização de “eventos” que convidem, provoquem, desafiem docentes a olharem e compartilhem as suas práticas é um compromisso de todos aqueles e aquelas que estão filiados à luta em defesa e construção de uma escola básica de qualidade. Assim, os jardins subterrâneos, mencionados por Linhares alcançam a superfície. Movimento possível porque existem nas universidades brasileiras algumas professoras e professores que reconhecem o valor da experiência docente. UFF - Conversa com Professores; UNICAMP - Fala Outra Escola; UNIRIO - FALE; UERJ São Gonçalo - FALE e mais recentemente o diálogo com professoras e professores que participam do Encuentro Iberoamericano de Maestros y Coletivos Escolares que Hacen Investigación en La Escuela.

Apesar das muitas dificuldades encontradas, ao longo da caminhada, cada uma de nós vem se desafiando, mutuamente, a reconhecer o exercício da docência como uma experiência de formação, lugar de potência do-discente. Nessa perspectiva o espaço-tempo da sala de aula, entre outros lugares da escola, tem se constituído como lócus privilegiado de investigação, estudo e criação de práticas pedagógicas comprometidas com o êxito escolar de todos os estudantes. Nesta caminhada, os estudos de Smolka (2012) sobre a aquisição inicial da escrita durante o processo de alfabetização, se constituem lentes indispensáveis. Nos filiamos à concepção de alfabetização defendida pela autora, para ela

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfab-



CAPA



SUMÁRIO

tização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2012, p. 95)

A concepção de alfabetização defendida por Smolka nos encanta e nos fortalece, especialmente, porque pressupõe a existência do outro, interlocutor. A riqueza e a beleza do processo só podem ser vividas, percebidas e reconhecidas se nos desafiarms a aprender a ver, a olhar mais demoradamente, aguçar e afiar os sentidos para percebemos o que nos acontece no cotidiano escolar. A cada encontro no/do GEFEL nos desafiamos a encontrar no exercício da docência, o que nos tomba, nos afeta. Fragmentos da experiência, para muitos, insignificante, mas que nos toca de modo singular. Quando essas experiências encontram ancoragem nos encontros do GEFEL, algum tipo de fogueirinha acende dentro de nós. São ensinamentos preciosos que nos impulsionam a continuar acreditando que tudo vale a pena.

Aos poucos cada um de nós vem aprendendo a olhar e reconhecer a docência como lugar de potência. Nessa relação entre a experiência na sala de aula e os encontros no/do GEFEL nos desafiamos a dizer e a compartilhar o vivido, também por escrito. Neste texto, compartilharemos fragmentos da experiência de seis professoras que atuam na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Fragmentos valiosos para o nosso processo de aprender a viver práticas pedagógicas mais dialógicas no exercício da docência. A nossa intenção é aproveitar a oportunidade do encontro para pedir, como fez o menino Diego, descrito por Eduardo Galeano no texto abaixo, nos ajudem a olhar!

O seu olhar transforma o meu? Sim! Não! Depende!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E fô tanta imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, 2005, p. 15)

918



CAPA



SUMÁRIO

Como o menino Diego, que reconhecendo a imensidão do mar, convidou o pai para ajudá-lo a olhar a sua imensidão, também queremos convidar a todos os interessados a olhar os fragmentos da experiência vivida por nós no exercício da docência. Cada professora- autora fala do lugar que pode rememorar a experiência vivida. A beleza está nas marcas da singularidade de cada uma que, embora fazendo parte de um coletivo, preserva e expõe sua visão de mundo enquanto narra.

Fragmento da Experiência de Lidia- professora da Rede Municipal

Assumi esse ano, um grande desafio, lecionar no terceiro ano do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro. Queria que meus alunos desfrutassem uma escola democrática, acolhedora e que não se exime diante de suas responsabilidades. Ciente de que alguns alunos do terceiro ano são culpabilizados por mau rendimento em provas e teste e que, outros são desestimulados, acabando por se evadirem, precisava encontrar caminhos que apresentassem uma escola aberta a ouvir, que desperta no outro o desejo de estar ali naquele espaço, e que contribua para o desenvolvimento da autonomia. Assim que as aulas iniciaram, percebi que a escola precisava ampliar práticas de solidariedade. Que precisava romper com práticas elitistas e preconceituosas, que causam profundas marcas nos diferentes pares que nela interagem.

A fim de exemplificar, compartilho uma experiência vivida na primeira semana de aula. No momento em que as turmas preparavam-se para entoar o hino nacional brasileiro, uma educadora dirigiu-se à minha turma, e apontando alguns alunos, proferiu as seguintes palavras: “Essa turma é boa, mas esse aqui, essa, aquele ali... não querem nada! São as ovelhas negras! O grupo da bagunça. Tem que separar”. Tais palavras soaram-me como flechas. Foi um desprazer ouvi-las. Outra educadora ao ouvir o comentário interveio, e dirigindo-se a um dos mencionados alunos, afirmou que sua genitora “não quer nada. Larga o aluno na porta da escola”. E, dando prosseguimento, culpabilizou a mãe pelo comportamento inadequado do mesmo.

Terminado o canto do hino, as turmas dirigiram-se às suas respectivas salas de aula. Não interferi na escolha quanto ao lugar em que cada aluno iria sentar. Todavia, notei que um grupo de alunos uniu suas carteiras no fundo da sala. Era segundo a primeira educadora, “o grupo da bagunça”, que precisava ser desfeito. O movimento desses alunos se repetiu nos dias subsequentes. Percebi também, que, eles se isolavam dos demais colegas, a “turma boa”, inclusive em outros espaços, como o refeitório e durante as aulas de Educação Física. Os rotulados de “bons alunos” também não interagem com eles. Pelo contrário, senti que eles reproduziam em sala falas permeadas de estereótipos e rótulos produzidos pela própria escola.

Ainda na primeira semana de aula soube que na turma havia alunos com histórico de envolvimento com o tráfico de drogas; alunos que foram excluídos de escolas da região por apresentarem comportamentos considerados inadequados, e que havia alunos com histórico de reprovação e evasão escolar. Nos primeiros encontros com educadores ouvi relatos que apresentavam a escola como uma instituição que controla, reprime, marginaliza e exclui. Percebi regras sendo estabelecidas verticalmente por pessoas que desconsideram características inerentes à infância e a adolescência, e as especificidades de cada indivíduo.

Entendendo ser a escola um espaço de mudanças, sabia que a minha turma precisava superar o caráter excludente ora imposto, ora produzido no âmbito da escola, e que vitimiza inúmeros educandos, fortalecendo a produ-



CAPA



SUMÁRIO

919

ção do fracasso escolar. No entanto, não sabia o fazer para superar essa exclusão. Confesso que na segunda semana passei a intervir nos assentos dos alunos. Separava as “ovelhas negras”. Recordo-me que, ao terceiro dia da referida semana, dois alunos negativamente rotulados, estavam sentados próximos a mim. Foi quando um deles se dirigiu ao colega e expressou seus desejos: “Queria quebrar o braço... é muito bom. Assim, as pessoas perguntam. A nossa mãe cuida da gente...”. Aquelas palavras me tocaram profundamente. Compreendi a importância da escuta, pois minha intervenção iria mudar a partir daquele momento. Precisei “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar” (LARROSA, 2002). O aluno receptor daquelas palavras chegara à escola com uma perna imobilizada devido a um acidente que sofrera em casa no dia anterior. Assim que adentrara ao espaço escolar, vários colegas e alguns educadores perguntavam-no sobre o ocorrido e demonstravam-se solidários. O aluno que desejava quebrar o braço havia presenciado o movimento que se formou em torno do aluno acidentado.

Naquele dia refleti sobre as minhas práticas, sobre quem eram os meus alunos e sobre o que era a escola. Coloquei em cheque as minhas certezas a fim de abrir-me ao outro, o aluno. Percebi que precisava considerar o outro, sua história, sua experiência. Percebi que ao separar aqueles alunos, na prática, eu estava reforçando estigmas. Entendi que deveria separar aquilo que diziam ser o meu aluno, daquilo que ele realmente era. Quem ele se apresentava para mim. Necessitava “parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo...” (LARROSA, 2002). A pergunta que antes fazia era “Como separá-los?”. Passei então a perguntar “Por que se uniam?”. “Como essa união poderia contribuir para o processo de superação do fracasso escolar? Foi no diálogo com a minha turma e alguns educadores de outras escolas, falando e escutando, que compreendi que a união daqueles alunos era uma forma de resistência à opressão. Era também a maneira que encontraram para se sentirem fortalecidos. Eles se viam naquele grupo. Não se viam como parte da turma. A escola não lhes pertencia. Eles aprenderam que eram um grupo. O “grupo da bagunça”. O “grupo que não queria nada”. A princípio me perguntava “O que era “nada”?”. “Nada” do ponto de vista de quem? Logo percebi que o “nada”, era uma referência ao estudo e às regras criadas pela escola. Outrossim. Solicitei a presença de alguns responsáveis na escola. Ao ouvir suas narrações, entendi que alguns pais, quando deixavam seus filhos na porta da escola e se ausentavam de imediato, não desejavam abandonar os filhos, mas fugir da escola que só reclamava dos alunos. Os responsáveis, que muitas vezes não sabiam como lidar com as palavras de reprovação recebidas através da escola, dela se ausentavam.

Objetivando encontrar alternativas que superassem estigmas, intervenções excludentes e que construíssem laços afetivos, fortalecendo as relações interpessoais, passei a repensar minhas práticas e o meu papel enquanto educadora. De que maneira intervir? O que ensinar aos educandos? Como ensinar?

A partir dessas questões que me inquietavam passei a buscar novas possibilidades de práticas com a turma. Externei minhas questões para a professora Lenita Ferreira, que trabalha comigo em outra escola, no primeiro turno, e que me convidou a conhecer o GEFEL. Em nossas conversas, entendi que precisava olhar para os alunos. Buscar o que eles gostam de fazer, escrever e discutir e, depois, elaborar propostas que fossem ao encontro da diversidade existente em minha sala de aula, proporcionando a todos os alunos condições de aprender. Assim, passei a encontrar caminhos que tornavam as aulas mais prazerosas e democráticas. A valorização do diálogo e a implementação de atividades que valorizam diferentes linguagens vêm contribuindo para estreitamento das relações interpessoais e ampliando atitudes de solidariedade e práticas de socialização. Há muito para caminhar. Em nossas conversas diárias, refletimos juntos soluções para os nossos conflitos. Temos procurado “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro...” (LARROSA, 2002). É cultivando a arte do encontro de diferentes histórias de vida que se formam os alicerces de nossa transformação.

Fragmento da Experiência Joana Braz- Estudante do curso de Pedagogia

Uma experiência que trans-formou o meu olhar. Tudo começou quando fui convidada pela professora Margarida para fazer um conjunto de brincadeiras com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do Cap-UERJ. Na ocasião os estudantes foram conhecer o espaço físico do ISERJ e comemorar o aniversário de 6 anos do estudante Heitor. Vale destacar que faço Curso de Pedagogia na instituição em que a visita estava acontecendo. Durante as atividades o aniversariante ficou muito arreio. Não aceitava a minha aproximação e pouco participava das atividades. Tentei de todas as formas alcançá-lo. As atividades acabaram e os alunos foram embora.

Na época, acreditei que realizaria um trabalho transformador, que os fizesse perceber o quanto a escola era divertida, e que os professores também são. Mas, quando me deparei com a situação arreio do aluno, percebi que não era bem assim. Apenas um aluno conseguiu me desestabilizar. O fato ocorrido me tocou. Mas, pensei que não precisava me preocupar, pois não encontraria mais o estudante. Pensei errado. Meses depois, fui convidada novamente para realizar oficinas de brincadeiras com a turma do referido aluno. Mas, desta vez no Cap-UERJ, no começo fiquei nervosa. Era a minha presença (o outro) no espaço conhecido do aluno. Pensei o pior. Será que a reação dele seria a mesma? Os seus colegas iriam ter o mesmo comportamento? O que fazer? Principalmente porque o trabalho seria com as três turmas do 1º ano do Cap-UERJ. Para não entrar em um pânico interno e não deixar transparecer este medo da derrota resolvi me acalmar. Tinha me preparado e preparado as atividades que acreditava que iriam gostar. No grande dia, iniciamos as atividades e tudo pelo que percebi estava correndo bem. Tinha a participação de todos, inclusive do aluno que antes não aceitara as atividades no ISERJ. Ele estava eufórico com tudo. Quando as atividades terminaram fomos para a sala. A professora pediu que os alunos fizessem um registro (desenho ou escrita), sobre o que mais gostaram nas atividades. O menino resolveu me surpreender. Ele fez o desenho das atividades que mais gostou. Mas, foi além, escreveu um bilhete agradecendo “OBRIGADO EU TE AMO” junto com uma flor. A minha surpresa foi imensa, pois não imaginava receber uma mensagem de agradecimento como aquela, justo daquele menino. Recentemente ouvi da professora Margarida, que às vezes caímos em armadilhas da prática pedagógica, por não conseguirmos compreender as crianças. De repente caí em uma e não percebi. Talvez, pelo fato de ser o seu aniversário e ele querer um tempo com seus amigos, sem interrupções de um adulto. Isto tem me feito ficar mais atenta aos anseios da criança.

Fragmento da Experiência Alzira (Professora de Língua Portuguesa)

Em minha experiência em uma escola pública, localizada em um bairro da periferia do Rio de Janeiro observei que em uma turma, do Terceiro Ano do Ensino Fundamental, a professora, em todas as aulas, dividia uma lousa em quatro partes e enchia de matéria. Certo dia, os alunos reclamaram com ela, que já não estavam mais aguentando escrever e que suas mãos estavam doendo. Notei que os mesmos escreviam vagorosamente, e demonstravam insatisfação. A professora respondeu que não podia fazer nada e ordenou que parassem de falar. Fui informada por um funcionário da escola que aquela turma era “formada por alunos repetentes e que apresentavam algumas dificuldades no aprendizado da língua escrita”. Em outro dia que eu estava passando pelo corredor, vi que os alunos estavam



CAPA



SUMÁRIO

921

irrequietos e escutei a educadora dizer: eu devia colocar vocês todos em um saco e jogar lá embaixo. Ela estava se referindo ao pátio da escola que ficava no primeiro andar. Acredito que estes acontecimentos concorreram para o esvaziamento da classe, porque os alunos começaram a faltar às aulas.

A diretora ficou preocupada com a evasão iminente de boa parte dos alunos daquela turma, procurou saber o que estava acontecendo, e não se acomodou. Educadora experiente estranhou o sumiço dos estudantes. Apesar dos problemas, conseguia ver aqueles meninos e meninas, como sujeitos capazes de participar da sociedade como cidadãos críticos, protagonistas. Ela acreditou que poderia transformar aquela situação e começou a estudar o que fazer para ajudá-los a “ser mais” como disse Paulo Freire (2000). Com a colaboração de educadores criou um projeto denominado “Fala Aluno”, destinado a ouvir as críticas e sugestões dos educandos. Alunos relataram que a educadora anteriormente mencionada tratava alguns asperamente, fazia distinção entre alunos, estigmatizando os que ainda não tinham conseguido aprender, como a turma dos “mais fracos”, estabelecendo uma visível cumplicidade com os que sabiam mais, por isso, alguns disseram que preferiam ficar brincando na rua a ir para o colégio.

Ao perceber que a própria escola estava aniquilando a autoestima daqueles alunos a diretora não teve dúvidas em acolher essas crianças, que precisavam se sentir valorizadas, e assim, começaram a tarefa de reintegrá-los à turma, para salvá-los do fracasso escolar. Procurou conversar com eles para conhecê-los melhor, como aconselhou Paulo Freire, estimulou-os a dizer a sua própria palavra sobre/com o que pensavam da escola e a fazer perguntas. Promoveu, ainda, constantes reuniões com o CEC - Conselho Escola Comunidade a fim de ampliar o diálogo e assim, alguns alunos dessa turma voltaram a frequentar as aulas regularmente. Os alunos pareciam animados, melhoravam a cada dia, na escrita, no relacionamento com os colegas e até no seu conhecimento de mundo, as crianças se tornaram mais comprometidas com a escola.

A turma ficou entusiasmada, correspondendo aos esforços de todos os funcionários da escola que conseguiu evitar que viessem a ser considerados repetentes e evadidos da escola, mas sujeitos capazes.

A diretora não só ajudou os alunos como também colaborou com a professora que estava com dificuldades, orientando-a no sentido de que viesse a rever a sua prática pedagógica. Neste sentido, Ana Luiza Smolka (1996) explica que a impaciência e a irritação da professora com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer, quando elas tem dificuldade para aprender: a evidência da não compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças.

A professora, mesmo a contragosto, acabou, progressivamente, reconhecendo seu autoritarismo. Disse que estava com sérios problemas em casa e que acabava por se irritar com facilidade com aqueles alunos. Após uma série de orientações, a professora modificou, aos poucos, suas práticas. Tempos depois, conversou comigo sobre o episódio e falou da importância que teve aquela diretora, paciente e dialógica, em sua vida profissional.

Fragmento da Experiência de Zilda - Professora coordenadora da EJA coautoria das estudantes Edinha e Maria da Conceição

Comecei a minha trajetória no magistério lecionando para jovens e adultos. Mas ao longo de 41 anos de docência atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Atualmente, estou como coordenadora

922



CAPA



SUMÁRIO

e sou uma das implementadora do projeto (PAD AFEF). Assumi a coordenação do projeto de jovens e adultos, onde pretendo encerrar minha carreira como professora. Sempre tentando ajudar os alunos.

Muitas são as experiências vividas com o grupo, mas em meio a tantas escolhi a história contada por Edinha e Maria da Conceição, alunas do Fundamental ciclo I (5º e 6º ano). Elas vieram me pedir ajuda, para um colega de classe. As estudantes me pararam no corredor e contaram a seguinte história: *“Zilda, meu colega Alexandre está precisando de um documento que comprove que é estudante. Ele precisa da carteirinha. Acho que por ser negro, e, morar numa comunidade é perseguido por policiais da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora). Meu colega é trabalhador, vem para a escola todos os dias. Mas, me falou que vai parar de estudar porque não agüenta mais o que está acontecendo. Disse-lhe para não fazer isso. Falamos que iríamos tentar ajudar e fomos com mais três colegas até a secretaria de escola pedir sua carteirinha. Mas, não conseguimos. Quando ele sai da escola e sobe o morro, é humilhado. Os policiais o revistam. Mandam-no abrir as pernas e passam as mãos em suas partes íntimas. Mandam tirar tudo de dentro da mochila. O Alexandre diz que é estudante, que está vindo da escola. A polícia pergunta pelos os documentos. Ele diz que não recebeu o documento. Ainda diz que tem somente a camisa da sua escola e sua “magrela”. Eles dizem que a camisa da escola qualquer um tem. E perguntam: quem é sua magrela? Ele diz que magrela é a bicicleta. Eles pedem que tire até a dentadura, para ver se não tem nada. Até a marmita, que às vezes tem um pouquinho de comida, para comer mais tarde, eles jogam no chão. A comida se mistura com a poeira e não dá para aproveitar.”* As estudantes me contaram tudo isso. Fiquei indignada, fui para casa pensando. Continuei pensando... No dia seguinte, fui cedo para escola, pedir pessoalmente a carteirinha do Alexandre. Eu já estava decidida. Eu mesmo daria uma declaração. Assinaria um documento, dizendo que Alexandre era o nosso aluno. Mas, logo que pedi, na secretaria, fui atendida e me deram a tão sonhada carteirinha. Quando entrei em sua sala e entreguei a carteirinha do estudante, foi uma festa. O aluno ficou tão feliz, dançou e disse que iria pagar uma coca-cola para os colegas e para mim. Foi uma alegria geral, cantaram, bateram palmas e me agradeceram muito. Percebendo claramente a lógica da escola a estudante, diz: *“Se fosse outro, tão logo eles entregariam a carteirinha. Zilda ajudou muito nosso amigo e atendeu nosso pedido.”* No dia seguinte, quando voltei para falar com os estudantes que fazem parte do grupo da Edinha, pedi que eles escrevessem sobre o que aconteceu com o aluno Alexandre. Eles escreveram a narrativa em grupo e leram para mim. Durante uma roda de leitura da narrativa que compartilho neste trabalho, as estudantes pediram que eu incluísse: *“Agora Alexandre passou a usar a carteirinha pendurada no pescoço e parou de ser esculachado pela polícia no morro.”*

Fragmento da Experiência Renata Alves Professora da Educação Infantil- Cap ISERJ

Hoje, do lugar que ocupo enquanto coordenadora pedagógica da 2ª etapa da Educação Infantil do ISERJ, sem deixar de ser professora, na essência, diariamente me pego encantada, afetada com os diferentes fazeres docentes das/dos professoras/professores com as/os quais compartilho o cotidiano escolar deste segmento. Maria Luiza é uma delas!

No auge de seus quase 70 anos de idade e 30 de magistério, estava deitada no chão com as crianças de sua turma (crianças de 5 anos de idade) manuseando e explorando o tangran (um jogo que nos auxilia a traçar com a matemática uma relação com mais sentido).

Vê-la assim, tão próxima de suas crianças, conversando, fazendo junto, me fez parar, olhar, observar por um longo tempo, o que estava acontecendo: crianças e professora aprendendo e ensinando juntas.



CAPA



SUMÁRIO

923

Penso que tive um olhar sensível para o que estava acontecendo, até porque, poucos dias antes, conversávamos em nossa reunião de equipe técnico pedagógica sobre o perfil do professor de Educação Infantil, e um dos pontos era a idade. O meu olhar/pensar de alguma forma se transformou!

Fiquei dias, e ainda estou refletindo sobre o fazer pedagógico desta professora sobre o que eu vivenciei e me fez pensar a respeito do olhar atento e próximo que Maria Luiza mostra ter por suas crianças, a escuta que disponibiliza para as falas de suas crianças, o cuidado que demonstra ter ao pensar o planejamento para suas crianças e, sobretudo o afeto que carrega como primordial na relação com seus alunos. Que belo olhar Maria Luiza tem! Que bela forma de ser professora Maria Luiza tem! Com certeza o “olhar” da professora mexe comigo, me transforma e forma cotidianamente. Com ela aprendo, penso, atuo e me constituo, e aí questiono: Será que tem limite de idade para ser professor? O que é ser uma/um boa/bom professora/professor? E decido levar essa experiência para ser compartilhada no centro de estudos, espaço-tempo de trocas, afetos e formação permanente.

Fragmento da Experiência Marlúcia da Costa (Professora da rede Municipal de Belford Roxo-RJ)

Com frequência, temos ouvido em sala de aula, queixas de alunos revelando o que está acontecendo dentro da sua própria família. Eles se aproximam revelando com pesar e com tristeza a separação de seus pais e as brigas entre suas mães e seus padrastos deixando-os mais uma vez inseguros e tristes. O que eles mais querem é que seus pais biológicos voltem para casa. Alguns choram e me contam que seus pais fazem uso de drogas e outros fazem uso de bebidas alcoólicas. Essas crianças estão em fase de alfabetização, pois estão no terceiro ano do ensino fundamental e precisam que seus respectivos pais, padrastos, madrastas e mães acompanhem seus estudos, o que não acontece. Somente aqueles que conhecem as atividades fazem sozinhos e os outros levam as atividades erradas ou sem fazer.

Acredito piamente que a subjetividade tem uma influência, um peso muito importante no ensino-aprendizagem, porque as crianças dependem dos adultos para viver, e estes são espelhos, reflexos na vida daqueles. Mas, os adultos estão muito egoístas deixando as crianças para depois, quando na verdade elas deveriam ser prioridade em tudo. Muitos pais e responsáveis acham que as crianças têm que ser autônomas. Mas a autonomia elas só conseguem com a mediação do adulto e sabemos que eles não podem viver longe de nossas vistas, pois é a família que estrutura as crianças para viver no social e a escola complementa. Pude vivenciar uma mãe que colocava o seu filho debaixo do chuveiro com 1 ano e dizia: “Se você não tomar banho direito, vou te bater.”. Isso é terrível de ouvir. A automação é ótima, mas a inteligência é melhor ainda.

Fragmento da Experiência Margarida dos Santos (Professora Alfabetizadora no Cap ISERJ /Cap UERJ)

Quando conheci Diego, o menino insistia em dizer que já sabia ler e escrever, mas estava esquecido. Na época, não conseguia sequer suspeitar que ao dizer que havia esquecido pudesse estar se referindo a ter aprendido a ler e a escrever numa prática de alfabetização pautada na repetição, no treino de listas de palavras, no estudo de

palavras-chaves, no uso prioritário da letra cursiva. Era uma prática alfabetizadora diferente daquela que vínhamos procurando realizar no âmbito do Projeto Investigativo de Inclusão Lendo e Escrevendo. Uma concepção de Alfabetização em que desde o início do processo o estudante é desafiado, encorajado e ajudado a ler qualquer tipo de texto de circulação social e a expressar o que pensa, sente e sabe usando a escrita.

Desconfio que a sensação de esquecimento de Diego fosse decorrente da necessidade de enfrentar esse modo “caótico” de lidar com linguagem escrita, que exigia pôr em movimento os seus saberes, confrontando-os com seu ainda não saber. Parece-me que esta prática alfabetizadora trazia muito incômodo e angústia para o menino que se desesperava com a possibilidade de explicitar o seu não saber. Talvez fosse por isso que alegasse ter esquecido como era ler e escrever.

Certa vez, muito zangado, Diego me disse: “*Aquela minha professora é uma malvada! Me mandou pra aqui!*” Para ele, sua professora era responsável por todo aquele desconforto ao enfrentar o seu ainda não-saber e, quem sabe, lembrar-se dos saberes que já possuía. O esforço da lembrança e da apropriação forçava Diego a sair do ninho quente em que tinha sido acostumado a ficar na escola ao longo de três reprovações sucessivas na antiga terceira série.

Ele costumava chegar aos encontros do Projeto Lendo e Escrevendo mal humorado, não sorria e pouco falava. Embora, há muito tempo eu viesse tentando contribuir com o seu processo de apropriação de leitura e escrita, senti que só consegui me aproximar dele quando decidi compartilhar da sua crença, de que apenas havia se esquecido de como era ler e escrever. Certa vez, disse-lhe que iria ajudá-lo a lembrar. Este parece ter sido um importante canal de acesso. Pude perceber isso no dia em que expressou a vontade de escrever o seu primeiro texto, sem reclamar. Tratava-se de uma paródia da música “*Mary Lou*” do grupo musical *Ultraje a Rigor*. Diante de sua intenção de escrever, disse que, se ele quisesse, eu poderia ajudar a lembrar como era escrever. Na ocasião, Diego resolveu pedir ajuda para escrever o início da paródia, texto de sua escolha, do qual conseguia lembrar-se. Inicialmente precisou de ajuda, mas depois foi se arriscando a escrever alguns trechos sem ajuda. Quando terminou de escrever o texto exclamou: — “Ah! Minha inteligência voltou!”

Quando ouvi Diego dizer “A MINHA INTELIGÊNCIA VOLTOU” percebi que ele acreditava, realmente, que sabia e que só estava esquecido. Com o menino aprendi a considerar e respeitar o “outro como legítimo outro” (Maturana, 1999) no processo ensino aprendizagem.

A ação de ensinar não é um ato unilateral, como pressupõe a concepção bancária de educação, tão criticada por Paulo Freire (2000). Diego parecia acreditar que, aqueles alunos que pediam ajuda fossem “burros”. Embora não concordasse com sua crença, aprender a considerá-la se constituiu um caminho possível de diálogo com o estudante. Durante um de nossos encontros, enquanto conversávamos sobre a sua experiência na terceira série, perguntei: Diego como estão as coisas? A tia Patrícia está te ajudando? Ele me respondeu: “Tia Margarida, a tia Patrícia bota a gente para ler e escrever, mas ela podia ajudar mais se fizesse igual à tia Renata da 2ª série. Ela pegava o texto dos colegas todo errado e botava no quadro pra gente descobrir os erros.”

Um pouco mais atenta ao que diziam as crianças, considerei a fala de Diego um indício de que ele pudesse aprender mais e melhor a partir dos erros dos “outros”. Talvez não conseguisse se confrontar com o seu próprio não saber. Para identificar os erros na escrita dos colegas ocupava o lugar de quem sabia. Ele precisava sentir-se potente para que pudesse se arriscar a demonstrar seus saberes. Precisava vê-los confirmados, mas seus não saberes tentava encobrir. Descobria com Diego que no processo de aprendizagem, mesmo com crianças, entram em jogo sentimentos de poder, crença, orgulho, vaidade, medo, vergonha, aspectos que eu precisava considerar naquele



CAPA



SUMÁRIO

925

jogo de aprenderensinar. Aos poucos começava a enxergar e considerar as pistas de como o menino acreditava que poderia aprender mais e melhor.

Algumas lições do processo de escrita deste texto

Ao iniciarmos este texto a “quatorze mãos” não imaginávamos as surpresas que o processo de escrita nos reservava. Enfrentar o desafio de compartilhar por escrito as nossas narrativas foi precioso. O processo da escrita e de olhar para essa escrita a cada Roda de conversa foi se tornando mais um espaço-tempo privilegiado de formação compartilhada. Um “exercício” que nos ajudou a resgatar um pressuposto muito importante em nossa prática alfabetizadora. Pensar nos permitiu por em discussão a intencionalidade do texto que estávamos escrevendo. Há alguns anos nos desafiamos a organizar e viver com os estudantes práticas de linguagem escrita fundamentadas nas contribuições teóricas de Smolka (1996), quando a autora nos provoca perguntando: “Por quê? Para que? Para quem escrevemos?”

Trazer para o nosso processo de formação docente esta preocupação, enquanto escrevíamos o nosso texto, se constitui um processo tenso, mas muito profícuo.

Outro aspecto que ganhou visibilidade durante as conversas em torno da escrita do texto foi a dificuldade enfrentada por alguns de nós em compartilhar por escrito as experiências docentes. Tal resistência levou-nos a realizar uma importante Roda de Conversa em torno de um dos princípios estruturantes do que é a leitura compartilhada das nossas práticas alfabetizadoras. Começamos a nos perguntar: “Por que essa prática estava se tornando cada vez mais rara em nossos encontros? Quais tem sido as nossas prioridades ultimamente? Por que estamos enfrentando tanta resistência para compartilhar as experiências da prática alfabetizadora?” Acreditamos que a conversa em torno destes questionamentos poderão contribuir para o fortalecimento das ações do “coletivo” de professoras e professor que constitui o GEFEL.

A leitura compartilhada dos fragmentos nos alertou para algo que é inerente e valioso no processo ensino aprendizagem. Referimo-nos à qualidade das relações humanas que se estabelecem ao longo do processo ensino aprendizagem. Aspecto pouco reconhecido e levado a sério no discurso pedagógico. Assim, mais uma vez precisamos ressaltar a importância do tema desse VII FALA em que afirma e nos desafia a parar e pensar na qualidade das relações tecidas no âmbito dos processos pedagógicos. Tendemos a desconsiderar e até mesmo desprezar aspectos como solidariedades, poder, inveja, desprezo, amizade, medo, ódio, opressão, compromisso, indiferença. Ficamos como cegos, porque ainda não conseguimos compreender que o modo como lidamos com eles podem contribuir ou não para que vivamos práticas pedagógicas a favor de uma vida decente para discentes e docentes na escola e fora dela.

Insistimos em afirmar o nosso compromisso com a vida porque reconhecemos que a melhor forma de vivê-lo é coletivamente. Motivo pelo qual investimos na força do coletivo. No encontro com o outro temos a oportunidade de aprenderensinar (Alves, 2000) nas salas de aula da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental (redes pública e particular do Rio de Janeiro), bem como nos diferentes espaços de formação em que contribuímos para a formação de outras professoras, seja na formação inicial (estagiárias, bolsistas e monitoras), e na formação continuada (curso de extensão, Fóruns, simpósios, Seminários, Congressos). Lócus privilegiado, onde procuramos nos tornar, a cada dia, professoras-pesquisadoras no exercício da docência. Num processo rico, que longe de ser

meritocrático, vem sendo tecido no âmbito das relações e interlocuções com diferentes espaços, níveis de formação e sujeitos que neles atuam.

Diante da experiência de escrita deste texto, queremos mais uma vez ressaltar a importância de práticas orgânicas e respeitadas que revelam o compromisso de alguns pesquisadores e pesquisadoras da universidade que ajudam a cultivar e fazer emergir os “jardins subterrâneos” da Educação Básica. Assim, o Fala outra Escola vem cumprindo o seu papel de ajudar a dar visibilidade aos jardins subterrâneos da escola, anunciados por Célia Linhares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 29ª ed.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 2007
- GARCIA, Regina Leite (org.) Novos Olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. Rio de Janeiro: Ática, 1994
- LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, nº 19 Jan/ Fev/Mar/ Abr 2002.
- LINHARES, Célia e GARCIA, R.L Observando jardins no chão da escola. Anais do Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente. 2001, Niterói. R.J: Editora Âgora da Ilha, 2001.p.43-52.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Percursos de uma experiência de Formação continuada: narrativas e acontecimentos, Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.
- SANTOS, Margarida. Aprendendo a ensinar com alunos marcados pelo fracasso escolar: alinhando retalhos da caminhada... Niterói. Dissertação de Mestrado/UFF, 2004.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo. Campinas: editora UNICAMP, 1996.
- SONTAG, Susan. Sob o Signo de Saturno. Porto Alegre: L&PM, 1966.
- ZACCUR, Edwiges (org.) Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. In. ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002



CAPA



SUMÁRIO

927

Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos do grubakh

Liana Arrais Serodio
laserodio@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP

Antonio Marcelo Campos
marceloyang5@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Cláudia Roberta Ferreira
clauferreira72@gmail.com
GEPEC-UNICAMP-SP; Fundação Bradesco-Campinas - SP

Cristina Maria Campos
cristina.crishop@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP; Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Glória Pereira da Cunha
glocunha@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz
gbuldrin@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP; Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Guilherme do Val Toledo Prado
gvptoledo@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP

Heloísa Helena Dias Martins Proença
heloisamartinsproenca@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP; Colégio Básico de Campinas; Unisal-Liceu-Campinas

Nara Caetano Rodrigues
naracr2015@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Colégio de Aplicação/CED

Ruy Braz da Silva Filho
ruyotiba@yahoo.com.br
GEPEC-FE-UNICAMP-SP; Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Vanessa Simas França
vanessafsimas@gmail.com
GEPEC-FE-UNICAMP-SP; Prefeitura Municipal de Paulínia - SP

Resumo: Apresentamos um subgrupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP), denominado Grupo Bakhtiniano (Grubakh), que tem o propósito de compartilhar reflexões acerca do aporte bakhtiniano para estudos e pesquisas em educação. Neste contexto, o objetivo específico deste texto é aprofundar alguns conceitos bakhtinianos na busca de compreensão da metodologia narrativa de pesquisa como a temos realizado no GEPEC. Nesse intento, a indicação da leitura da obra “Por uma filosofia do ato responsável”, de Mikhail Bakhtin, fomentou outras leituras e outros debates com os participantes, durante o ano de 2014 e início de 2015. Nossas reflexões têm nos ajudado a reafirmar que as narrativas de acontecimentos experienciados por seus autores carregam sentidos da vida realmente (con)vivida e

favorecem compreensões tanto de conceitos bakhtinianos como das próprias narrativas como artefato cultural. As narrativas são um acabamento estético de um ato ético de professores e outros profissionais da educação que se colocam inteiros no que fazem, possibilitando a realização, na unidade da sua responsabilidade, da impossível interpenetração do mundo da cultura (Filosofia, Artes, Ciências) e do mundo prático (do cotidiano). Além disso, em nossa vida diária não pensamos abstratamente a cada ato realizado. Ao narrarmos, implicados com o outro por quem não somos indiferentes, imbricamos o que vivemos e o que pensamos do que vivemos. O que reconhecemos e sentimos em nosso corpo, em nosso pensamento e em nossos sonhos, somos responsivamente impelidos como o poeta a seus poemas, o compositor à sua música, a narrar e a compartilhar em nossas escritas autorais. Assim também às nossas pesquisas, aulas... impelidos pelas relações com quem e para quem as produzimos. Com lições como esta, de tipo estético-ético-cognitivo, da experiência narrativa em nossos estudos, nos colocamos o desafio de fazer narrativas das narrativas - metanarrativas bakhtinianas.

Palavras-chave: estudos bakhtinianos; pesquisa narrativa; formação docente

Apresentação

Permitam-me uma analogia um pouco grosseira: a irretocável correção técnica do ato não resolve ainda a questão de seu valor moral. Em relação ao dever, a veracidade teórica é exatamente de ordem técnica. Se o dever fosse um momento formal do juízo, não haveria ruptura entre vida e criação cultural (...): e isso significaria que existiria um só e único contexto de cognição e vida, o que, naturalmente, não é o caso.

Bakhtin (2010, p.45-46)

Somos um grupo de pesquisadores em educação, atuando em diferentes funções e instituições, que se reúne quinzenalmente em encontros presenciais para refletir nossas ações e nossas pesquisas conjuntamente. O referencial teórico que nos une está diretamente relacionado aos estudos bakhtinianos. Temos também nos encontrado também virtualmente, em grupos fechados nas redes sociais e agora, pela primeira vez, utilizamos uma ferramenta tecnológica para escrita coletiva, via internet. Tais meios nos aproximam para além dos encontros presenciais que não podem ser frequentados por todos os participantes, por impossibilidades de horário ou por impossibilidade geográfica, já que alguns moram em outras cidades. Os encontros, presenciais e virtuais, vão constituindo nossas reflexões e nos ajudando a pensar e produzir o que estamos chamando de “metanarrativas bakhtnianas”.

Enquanto nos debruçamos para melhor compreender nossas atividades cotidianas, vamos nos lançando a entender melhor a produção de Bakhtin e seus colaboradores e o quanto esse referencial nos ajuda a produzir interpretações de nossas escolhas nas pesquisas e nos fazeres ligados ao ser educadores.

Estamos pensando em interpretação tanto como “funcionamento” de nossa compreensão dos signos (PEIRCE, 2010), que se dá sempre por meio de outro signo e de outro e outro; de uma consciência individual a outra consciência individual (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, p.34); na lógica de uma dialógica (PONZIO, 2007, p.21), que pode ser inter individual, inter-textual, inter-linguagens, inter-semiótica; “como reação-resposta aos enunciados que cons-



CAPA



SUMÁRIO

929

tituem os sujeitos participantes e também como enunciado por meio do qual o pesquisador se encontra com um outro, que se torna também seu interlocutor” (AMORIM, 2004).

Assumimos que nossas práticas educacionais também são construídas a partir das experiências pessoais nas diferentes relações que estabelecemos com a vida e o mundo, como diz Ferreira (2013, p.105), com Paulo Freire e com Antônio Nóvoa:

Freire (2002, p.106) nos diz “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Esta proposição nos convida a transver, a partir do profissional, a pessoa do professor. Somente um ser humano consegue educar outro ser humano e por isto a dimensão da pessoalidade no exercício da profissão docente tem importância fundamental, pois, como escreve Nóvoa (2009, p.38) “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. A profissão docente é, essencialmente, uma profissão da relação, colocando em jogo toda a personalidade do professor.

Por essa imbricação pessoal-profissional baseada nas relações, nos sentimos com “necessidade”¹ de ampliar nossos espaços e tempos voltados para nossas reflexões, e, com Bakhtin, queremos fazê-lo juntos!

No entanto, não podemos deixar de mencionar que os sujeitos são singulares e que os sentidos produzidos são ímpares para cada sujeito, ou seja, nossas reflexões coletivas, embora aconteçam em nossos encontros, são tomadas singularmente por cada um de nós em atos éticos insubstituíveis e irrepetíveis.

O objetivo que precede e justifica a formação de nosso grupo, o GruBakh, é o de colocar as narrativas pedagógicas e as pesquisas narrativas do GEPEC como meio para adentrar o pensamento, a teoria, a filosofia bakhtiniana, uma filosofia na perspectiva da linguagem e não que tem a linguagem como objeto. E, nesse propósito, inserir estudos teóricos com a atividade prática da pesquisa narrativa começa num acontecimento desta natureza, no encontro produtivo de uma materialidade estética por meio de um ato ético em busca de conhecimento ou da construção coletiva de um ato cognitivo.

Produção do texto

Produzir este texto é uma tentativa em transformar em ato o que em nossas conversas e estudos já estamos fazendo. São essas reflexões e fazeres que têm nos ajudado a compreender melhor alguns conceitos que escolhemos e que colaboram na construção desse texto. Principalmente os conceitos de ética e estética, como imbricados, ou seja, da ética e da estética como condições interdependentes na existência humana. Falamos da própria constituição dos valores dos sujeitos que os levam a uma determinada interpretação que, como Bakhtin diz, pode ser em ato-pensamento, pode ser uma pintura, etc., e, para nós do GEPEC, uma narrativa, uma metanarrativa ou um artigo coletivo.

1 - A pesquisa narrativa como formação docente para além de auto-formativa e meta-formativa, se acha inscrita num desejo, num ato emotivo-volitivo como ato responsável (BAKHTIN, 2010, p.80-81), porque não indiferente ao outro de quem nos aproximamos amorosamente, portanto nos impele ao ato. Necessidade aqui, no senso comum e não no sentido filosófico, onde necessário é, o que sem o qual não existiríamos.

Temos exercitado a escrita de narrativas do cotidiano educacional e a reflexão sobre essas escritas a partir das leituras das obras de Bakhtin, especialmente *Por uma filosofia do ato* (2010) e *Estética da Criação Verbal* (2003). Mas não só.

Em nossa caminhada com Bakhtin e com as narrativas, um dos membros de nosso grupo manifestou um forte desejo de que produzíssemos coletivamente um artigo para um livro que estamos organizando sobre gênero do discurso e pesquisa narrativa. Gostamos do desafio e fomos convencidos de que irmos colocando o que pensamos num “lugar” que todos pudessem ler e interferir com aquilo que o lido suscitou, seria um bom recurso de um percurso potente para compartilharmos nossas ideias, impressões, contarmos nossa experiência de aprendizados com a filosofia da linguagem bakhtiniana. Assim, essa escrita nasce de um desejo coletivo de escrevermos juntos, todos ao “mesmo” tempo, cada um inserindo as ideias que são mobilizadas pelo enunciado do(s) outro(s). Um texto que nasce como uma roda de conversa, só que realizada por meio da linguagem verbal escrita. Produção que apenas foi possível porque viabilizada pelos recursos digitais dos quais dispomos no mundo contemporâneo, uma contradição que pode nos possibilitar outras reflexões futuramente. Importante dizer que cavamos espaços éticos para nossas produções estético-cognitivas no mundo da vida.

Estivemos procurando sempre nos manter no tema combinado, pelo menos até que nossas interferências recíprocas, nossas interações narrativas e compreensões se mostrem e nos mostrem uma força, tal qual os acontecimentos narrados por Dostoiévski, que nos obriguem, enquanto escritores/as sem álibi a partir de nossa assinatura, a reconhecê-los e a mudar de rumo ou a apresentar “explicações particulares”. Reenunciamos aqui o que diz o romancista russo, em uma passagem que poderíamos chamar de metanarrativa, no sentido que estamos propondo no presente texto:

Passaram-se duas semanas depois do acontecimento narrado no último capítulo, e a situação das personagens da nossa história mudou a tal ponto que nos seria sumamente difícil continuá-la sem explicações particulares. Não obstante, sentimos que devemos nos limitar a uma simples exposição dos fatos, na medida do possível sem maiores explicações e por um motivo muito simples: porque em muitos casos nós mesmos temos dificuldade de explicar o ocorrido. Esse aviso de nossa parte deve parecer muito estranho e vago ao leitor: como narrar aquilo de que você não tem uma noção nítida nem opinião pessoal? Para não nos colocarmos em uma situação ainda mais falsa, o melhor é tentarmos nos explicar exemplificando, e talvez o leitor bem intencionado compreenda a nossa dificuldade, ainda mais porque esse exemplo não será uma digressão, mas, ao contrário, uma continuação direta e imediata da história (DOSTOIÉVSKI, 2002, p.636).

Os momentos em que nos encontramos no “google docs”, já notamos, podem trazer contextos que alteram o rumo da nossa narrativa. Uma das decisões tomadas, por ímpeto, foi que poderíamos alterar tudo do texto que nos parecesse precisar ter outro sentido.

Alguém logo de entrada perguntou, “mas vamos apagar o que escrevemos e colocar outra coisa em seu lugar?” Isso apavora um pouco, pois sabemos que antes de tornadas matéria, as ideias podem voar... Para alguns e



CAPA



SUMÁRIO

931

algumas de nós, era isso mesmo... Ainda vamos ver a que rumo nossa escrita coletiva vai nos levar. Por hora, estamos exercitando um jeito de escrever que nos coloca frente à frente com a produção e as decisões sobre essa produção escrita em diálogo o tempo todo. Ceder uma ideia ao pensamento alheio, apropriando-nos da palavra alheia e a tornando nossa (PONZIO, 2009), e assumir outros rumos no ato da escrita tem sido exercício constante. Vale lembrar que, ao introduzirmos as palavras do outro na nossa fala, elas “são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” (BAKHTIN, 2008, p. 223).

Historiando...

Antes do primeiro encontro coletivo, a conversa-narrativa já tinha sido iniciada e mobilizado-nos no intuito de colocar parte das discussões do encontro imediatamente anterior.

O tema era ética, estética e cognição do ponto de vista do indivíduo único em seus atos singulares na interação social, pois entendemos nossas narrativas como produtos estéticos decorrentes de atos éticos de educadores em relação aos estudantes.

Para pensar sobre a estética, a ética e a epistemologia, por meio dos estudos da linguagem como expressão semiótica, partiríamos das relações de um indivíduo social na unidade não indiferente de seu amoroso ato responsável.

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (BAKHTIN, 2010, p.129).

A ideia de continuarmos a tratar de nossas narrativas como produção estética para o outro, numa perspectiva alteritária, nascida de um ato ético (próprio) diante do encontro com o objeto de uma determinada pesquisa em um programa de pós-graduação vem do fato de elas serem produzidas a partir do encontro com sujeitos por quem somos responsáveis e nos importamos, profissional e pessoalmente, com os efeitos de sentidos produzidos nessa relação. Esse estado do ser nos leva a “esculpir cada mínimo detalhe e cada particularidade” das questões vitais e teóricas que nos parecem relevantes, nos reunindo e debruçando no ato de pensar e conversar e estudar e narrar, narrar e estudar, conversar e pensar dentro da própria vivência que valida a teoria e da teoria válida para a dupla responsabilidade, com a vida e com a cultura.

Se temos do outro uma visão que ele, de seu lugar único não tem, a escrita coletiva vai dando a cada um uma chance de (des)entendimento e de compreensão de nossa incompletude. Vivemos em ato o excedente de visão (Bakhtin, 2010, p. 21-25) que nos permite ampliar as reflexões e nos colocar além do que nossa mirada individual permitiria. Com o olhar dos diversos “outros” de nosso grupo, nossa caminhada reflexiva ganha meios e entremeios que redimensionam nossos modos de olhar. Mais do que uma narrativa de cada um, uma narrativa das narrativas singulares, coletivamente arranjada com a intenção de um efeito estético e teórico, na unidade da responsabilidade historicamente contextualizada.

Cada qual, em si mesmo, que é seu lugar único no mundo, não tem escolha: deve apreciar tudo o que o circunda para se compreender, para se ver. Aristóteles já enunciava que a coletividade que nos cerca é a única condição capaz de nos auxiliar no desenvolvimento do nosso pleno potencial humano, é a única condição capaz de nos fazer chegar à plenitude. Mas, essa condição elevada de existência só pode ser atingida por, de alguma forma, nos coletivizarmos. A coletivização é inerente ao próprio surgimento da vida, que pode ser definida como uma cadeia de infinitas relações. Ou seja: vivemos porque nos relacionamos; estamos vivos porque permeamos os outros e somos por eles ser permeados. É no processo livre e natural do existir por e para interações que cada qual assume, consciente ou inconscientemente, seu lugar único. Assumir seu lugar é olhar para o mundo e reconhecer-se no mundo. Nesse momento singular é que podemos nos perguntar: como cada qual olha e se reconhece?

Essa pergunta não tem interesses psicanalíticos, mas axiológicos, pois, livre da especificidade do olhar de cada um, livre das diferenças, todos usam alguma escala de valores para interagir com tudo e com todos a sua volta, a partir de um horizonte apreciativo constituído pela sua posição-autor e de seu lugar único no mundo.

Bakhtin (2003) enuncia que a escala de valores que nos permite observar o mundo por um dado ângulo é a extensão ética da nossa natureza feita pelo e para o relacionar-se. E dessa extensão ética outra se desmembra: o olhar estético – aquele olhar fundamentado em valores que acaba por atribuir valor, consciente ou inconscientemente a tudo o que é observado. Mas, se dermos um passo atrás, como se fosse possível separar em tempos diferentes e aceitar um “antes” dos valores éticos redundarem em condições estéticas, vemos que “por trás” da formação dos valores de cada ser humano em sua singularidade forjada em meio a coletividades, existem forças subliminares² que nos orientam na formação desses mesmos valores. Temos o desejo e a aversão, por exemplo.

Escrever sobre o ato de escrever, narrar sobre o ato de narrar não é uma tarefa simples. Em grupo, torna-se mais complicada: complexa, pois há vários escritores e suas “personagens” impõem a cada um a sua força. E essa complexidade que pode vir a tornar o texto extremamente rico quando cada um escuta e responde ativamente ao outro. Os olhares que se complementam, ora por reforçarem-se, como ondas que se somam em frequências semelhantes/análogas, ora alteram seu rumo, quando a onda que volta se encontra com uma que chega. Por serem exatamente diferentes desde seus tempos até suas perspectivas únicas para a vida. Mas nos dão uma visão multi-espectral, como espelhos para ver o novo corte de cabelo - ou de mais de um espelho, quando queremos ver o resultado deste corte em nossa nuca. Atuamos numa “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e de uma autêntica polifonia de vozes plenas” (BAKHTIN, 2013, p.4).

Interferir no que já está acontecendo é algo tido socialmente como desaprovável. Embora, nas relações realmente vividas e como com Bakhtin aprendemos, inevitável. Muitas vezes nos esquivamos de fazer o que é óbvio, sem conseguir evitar o que não temos consciência, o que está ideologicamente plantado em nosso interior ou o que emerge nas relações.

O que fazemos é nos mover com um fim em que nós próprios somos nossos personagens, aos quais escutamos e atendemos, ao mesmo tempo em que eles nos mostram caminhos diversos, essa diversidade apontada nos é comum, como se a preocupação com nossos estudantes nos irmanasse em nossa vivência como professores com intenção de escutarmos as vozes de nossos estudantes. Escrevemos para alguém e com alguém presente, que nos escuta e pode nos responder.

2 - Bakhtin diz de subentendidos ideológicos: “Os subentendidos, portanto, não são emoções individuais, mas atos necessários, que seguem regras sociais” (BAKHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.195)

A palavra do autor sobre o herói é organizada no romance dostoiévskiano como palavra sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder. Essa organização da palavra do autor nas obras de Dostoiévski não é, absolutamente, um procedimento convencional, mas a posição inconventional, definitiva, do autor. (...) que é ditada pela importância determinante precisamente dessa palavra tratada dialogicamente e pelo papel insignificante do discurso monologicamente fechado, que não é suscetível de resposta (BAKHTIN, 2008, p.72).

Quando o que está acontecendo é uma obra escrita, então, parece que o repúdio a se alterar é ainda maior. Afinal, a letra registra tão fortemente, que parece que temos medo de negar esse registro, de refazê-lo. Parece que esquecemos de que há uma borracha sempre à mão.

Este grupo diz não a tudo isso: não ao medo de dizer, não ao medo de reparar, não ao medo de dizer de novo, de (re ou meta)interpretar, não ao medo de fingir que existe uma imobilidade nas coisas e nos pensamentos. Ou seja, este grupo percebe a importância da escuta do outro e do falar do outro na relação com o que nós mesmos produzimos. E até mesmo de dizer com a voz do outro um pensamento que é também seu.

E essa maneira de compreender o mundo só pode ser de fato levada a cabo na coletividade, na produção preparada a muitas mãos, no discurso tecido a muitas vozes.

Coletividade essa que, entendida com Bakhtin (1981, 45) por comunidade semiótica³, é formada e transformada na e com a singularidade de cada um e a diversidade de cursos, percursos e recursos que encontramos e que constituem a exotopia de nosso olhar.

Interferir no que está acontecendo, que é reconhecido como ato reprovável para esta comunidade semiótica que também reconhece que a mudança é necessária por fazer parte da vida desse ser único que se constitui enquanto constitui as linguagens, é fonte de conflito.

O novo engendrar de possibilidades suscitado pela escrita no coletivo revela a construção de um modo de ver/fazer/escrever que suscita um trans-formar o olhar. Um olhar para si que gera mudança na resistência de nós mesmos em mudar.

Sim, é revelador contar que um dos membros do grupo resistiu e resiste a essa maneira de ver/fazer/escrever, fechando o arquivo durante dias e se colocando a pensar.

Pensar sobre algo que desconstrói tudo que fora construído ao longo de sua história e que agora surge com força. Repensar sobre uma construção individual que impetrou a esse sujeito uma única maneira de ver/fazer/escrever. Onde está a potência disso tudo?

Um grupo que ao produzir coletivamente, rompendo com a ditadura imposta pela produção social, abre possibilidades de um encontro singular em grupo. Essa complexidade torna-se potente na medida em que existe um pulsar que nos conduz a um deslocamento de si. Esse movimento exerce uma força que nos impele a um olhar dentro/fora/dentro, nos permitindo um repensar e, ao narrarmos e olharmos para o narrado, percebemos o quanto isso tem de coletivo - de alteritário!

3 - "Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação." (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.45)

Assim aconteceu com um membro do grupo que se autodenomina “uma professora de Educação Infantil”, ao olhar para o seu contar narrativo. A narrativa era assim:

E ELE A ME OBSERVAR

Diário de Bordo - 25/03/2014

Agrupamento III – crianças de 3, 4 e 5 anos. *É isso, tenho que iniciar o registro desse dia a partir do sorriso do Arthur no parque ao realizar o circuito motor. Em sala, menino quieto, observador e com fala enigmática. Minhas indagações começam assim:*

_ Arthur, você quer pintar? Com a cabeça ele se expressa dizendo que não.

E eu novamente:

_ Arthur, você quer brincar com esse jogo? Rapidamente e novamente, NÃO.

Com os lápis, giz de cera e canetinhas nas mãos novamente lhe pergunto:

_ Arthur, você quer desenhar? E ecoa em minha mente um som “NÃO”, pois Arthur mais uma vez acena com a cabeça.

_ Massinha?

NÃO, NÃO, NÃO...

O que Arthur queria é me observar, me observar, me observar.

Ele entrou na escola as 7:30h e já eram 9:00h e o Arthur, somente a me observar.

O cenário era de crianças brincando, pintando, modelando e desenhando. E o Arthur? O Arthur a me observar.

Será que ele estava percebendo minha inquietação? 9:30h, hora de parque. Proposta de hoje, circuito motor e eu novamente.

_ Arthur, você quer brincar? Um aceno cúmplice com a cabeça e de mãos dadas percorremos o trajeto. Nesse momento, sorriso em seu rosto. Arthur sorriu, soltou minha mão e percorreu o trajeto sozinho. O que estaria implícito nesse planejamento? O que de fato atingiu Arthur?

Arthur sorriu, sim... ele sorriu!

E eu? Ah... sorri com ele.

Acontecimento. Essa palavra veste-se de força quando nos move a registrá-lo. Aqui, registrar para interpretar, metanarrar e tentar compreender a ação do sujeito, que junto com outros sujeitos se constituem nas relações. No caso da narrativa, se constituem no chão da escola, carregados de histórias e envoltos pela complexa relação professor-aluno. Isso porque



CAPA



SUMÁRIO

935

A enunciação é sempre de alguém para alguém. Responde e reclama uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não são somente de tipo verbal: vive no cruzamento de atos comunicativos extraverbais que podem ser entendidos como signos que a interpretam e como signos que ela interpreta [...] a enunciação vive no jogo de compreensões responsivas, expressadas por signos verbais e não verbais (PONZIO, 2009, p. 95).

Foi no encontro das palavras da professora Grace e o enunciado “não” do Arthur que em seu interior, outras vozes foram reverberadas e colocaram a professora em atenção junto àquela criança e a sua incômoda “negativa”. E a negativa da criança, foi seguida de um ato ético denominado pela professora de “me observar”! E essa observação, com certeza não se deu de modo silencioso, mas sim de modo “calado”, tanto para a professora quanto para a criança, conforme indica Volochínov in Bakhtin (2011):

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (VOLOCHÍNOV, [1926] in BAKHTIN, 2011, p.154)

A palavra, assim como a resposta de Arthur às atividades propostas da professora Grace, era intencionalmente resposta dele a um mundo provisoriamente sem sentido. E no decorrer das múltiplas interações entre a professora e a criança, o que se segue é a troca no calar e no agir que produzem novas possibilidades interativas e significações acerca do brincar, tanto para a professora quanto para o Arthur e outras crianças.

Ainda a respeito do enunciado do Arthur, os repetidos “não”, trazemos Bakhtin (2003, p. 369), tratando da tipologia dos discursos. Ele fala de duas maneiras de compreender “o som e o silêncio” ou a produção e a ausência de produção de som por um sujeito: o romper do silêncio como uma decorrência acústica-fisiológica, por um lado, e o ato de calar-se como atribuição de sentido à ausência de som, como enunciado. Portanto ele se refere à ausência de som (silêncio) e a ausência de palavras (calar-se).

Há, assim, como dizem Ponzio, Calefato e Petrilli (2007, p.27-28), duas condições de interpretabilidade para “o silêncio e o calar”. Numa delas o que se avalia são suas “condições de interpretação do signo verbal”, na outra “as condições da compreensão do sentido da enunciação”, que tem a ver com a vida realmente vivida em atos. A professora Grace não estava preocupada em interpretar a capacidade de Arthur conseguir falar, mas em produzir didaticamente uma situação em que o enunciado (calar-se) fosse trocado, como foi, pelo sorriso, reação-resposta silenciosa, mas de clara adesão ao convite da professora.

O que vemos é que as palavras, ou suas ausências intencionais no calar, no calar-se para a vida, necessitam ser gestadas no encontro e no acontecimento para que outros sentidos possam se instaurar.

A seguir, o trecho de uma primeira tentativa da professora de metanarrar o acontecimento-na-narrativa como potência para a produção de conhecimento da professora. Vale ressaltar que essa construção metanarrativa

aconteceu nos diálogos com o GruBakh via e-mail e foi tomando força nos escritos da professora Grace.

“O esplendor da manhã não se abre com faca”. (Manoel de Barros)

E Liana completou: “Nem o sorriso do Arthur”.

Estava iniciando no grupo e a pergunta que fiz ao GruBakh era onde estaria a ética e a estética de Bakhtin na narrativa “E ele a me observar”. Liana me fez enxergar que a atitude do Arthur a me observar foi um acontecimento que me conduziu a narrar. Decidi narrar porque me tocou aquele acontecimento, e, assim, disse sobre ele. Mas, colado a esse dizer de acontecimento existe a possibilidade de inserção sobre o que o “outro” diria sobre ele e ainda, colado a isso, tem o meu dizer sobre o que percebo/penso, disso tudo. Aqui, talvez, começa minha tentativa de metanarrar. Ao pensar na possibilidade de um acabamento estético em Bakhtin, posso arriscar dizer que meu encontro com Arthur promoveu um intenso processo de reflexão sobre nós dois, cada qual com sua complexidade. Arthur me observava e eu observava Arthur, ambos, talvez, na tentativa de enxergarmos a nós mesmos em busca de incompletarmos-nos. Conceitos bakhtinianos de ética, estética e cognição juntos, sendo sentidos/vividos através da escrita narrativa. Assim, Arthur me inspira porque me provoca, me põe a prova de mim, me conduzindo a ir além. Suas respostas me conduziam a um pensar sobre mim, em busca de respostas que me acentassem, como se isso fosse possível. Assim, me ponho a pensar: - Será que o cerne está em analisar a potência do meu planejamento para o Arthur, como contei na narrativa? Ou, está na relação professor/aluno como elemento preponderante para o engajamento da aprendizagem? Mergulhar nessa narrativa me permite um desvendar de mim. Ao metanarrar me escuto na polifonia de vozes que essa narrativa me conta através do olhar do Arthur sobre mim/ele. Percebo que preciso dele para me enxergar na imensidão do cotidiano escolar. Assim é o Arthur, me contando tudo isso. (Grace, 2014)

O que a professora Grace narrou a partir da interação entre suas reflexões e os diálogos com nosso grupo, revelados em sua própria narrativa, indica-nos, na perspectiva posta pelas reflexões realizadas no GruBakh, que contar para um outro - realizando o que Bakhtin (2003) diz “eu para o outro” - possibilita não só a emergência de uma condição favorável de contrapalavras às palavras do próprio narrador, como também a instalação de outras palavras, na corrente de comunicação verbal, instigadas pela relação “outro para mim”, constitutivas das relações estabelecidas no grupo. Esse movimento dialógico produzido coletivamente amplia não apenas nossas reflexões teóricas, mas nossos atos, colocando-nos em relação de dupla responsabilidade: com o mundo da vida e o mundo da cultura (BAKHTIN, 2010).

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esse momentos – que, de algum ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência,



CAPA



SUMÁRIO

937

a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. (BAKHTIN, 2010, p.80).

Assim, o que vemos emergir, na metanarrativa da professora Grace, além da presença retumbante da voz de Arthur, é a voz também dos interlocutores presentes no GruBakh, como mencionados pela própria professora, responsáveis e responsivos no mundo estético produzido no acontecimento ético de encontro no coletivo de professores e profissionais presente no grupo.

Concluindo...

Contar do processo no processo, do que construímos ao nos abirmos ao coletivo “eu-outro de mim” e “eu-outro do outro”, impele ao desejo de uma complexa caminhada rumo ao encontro com o artista da obra, que provoca, em seu contemplar, possibilidades de um encontro único, capaz de transformar nossa visão enquadrada do mundo e dos “outros” que nos constituem. Seria como nos Sonhos de Akira Kurosawa (1990), onde ao contemplar o quadro de Van Gogh - Campo de trigos com corvos -, o pintor entra no quadro, na busca de encontrar-se com o autor da obra.

Aqui, entramos na escrita narrativa de um modo que, ao interpretá-la à luz bakhtiniana, “metanarrativamo-la” e saímos da leitura da narrativa, tendo construído sentidos outros não só para a narrativa, para os atos de Grace e Arthur, mas também para nós mesmos, que contribuem para a construção de novos conhecimentos. Conhecimentos que incluem a força da realidade do acontecimento.

Assim, podemos entender a metanarrativa como um ato ético responsável, na medida em que possibilita um exercício de autoria e um excedente de visão sobre o vivido, a partir da refração propiciada pelas leituras e reflexões feitas no Grubakh. Podemos dizer, analogamente ao que diz Bakhtin (2003, p. XXXIII), que a professora Grace responde com a vida, com a ciência e com a arte àquilo que experienciou (LARROSA, 2002) no acontecimento da sua aula, na relação com Arthur, no evento único da interação registrada em sua narrativa e ressignificada em sua metanarrativa.

“Na unidade da responsabilidade” da professora, produz-se um conhecimento não indiferente, não abstrato, mas nem por isso menos relevante, pois que construído na singularidade do eu e na relação dialógica com os muitos outros que a constituem o sujeito ao mesmo tempo único e plural que é.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Organização e tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro&João, 2011.

BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, Valentin N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: Prefácio: Roman Jacobson. São Paulo: Hucitec, 2ª edição. 1981.

_____; _____. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: Prefácio: Roman Jacobson. São Pau-

938



CAPA



SUMÁRIO

lo: Hucitec, 12ª edição, 2006.

_____. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e GeGe.

_____. (1929) Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DOSTOIEVSKI, Fedor. O idiota. Tradução de Paulo Bezerra. Desenhos de Oswaldo Goeldi. São Paulo: Editora 34, 2002.

FERREIRA, Claudia Roberta. Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. Campinas, 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. N. 19. Campinas: ANPED; Autores Associados, 2002, p. 20-28.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed., 2010.

PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana: o pensamento de bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan, Fundamentos de filosofia da linguagem. São Paulo: Vozes, 2007.

SONHOS de Akira Kurosawa. Direção e roteiro: Akira Kurosawa. Produção: Hisao Kurosawa e Mike Y. Inque. Título original: Akira Kurosawa's dream. Japão, 1990, 119Min. Acessado em 02-08-2015. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/sessao-das-dezsonhos-de-akira-kurosawa>>.



CAPA



SUMÁRIO

939

GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo: construindo conhecimentos sobre uma escola outra num grupo colaborativo

Adriana de Cássia Facio Serrano
dricaserrano@hotmail.com
E.E.Dr. Manoel Alexandre Marcondes Machad – Campinas/SP

Ana Luiza Tayar Lima
ana100lui@gmail.com
EE Dom Barreto- Campinas/SP

Cristina Campos
cristina.crishop@gmail.com
GEPEC – FE - Unicamp

Heloísa Helena Dias Martins Proença
heloisamartinsproenca@gmail.com
GEPEC – FE – Unicamp

Idelvandre Vilas Boas Santana Santos
idelvandre@gmail.com
EMEF Profº Ciro Exel Magro - Campinas

Maria Cláudia Belluzzo Maia
mclaudiamai@gmail.com
Diretoria Leste/Campinas - Secretaria de Estado da Educação

Maria Teresa Cruz de Moraes
mtcmoraes@gmail.com
E.E. Conjunto Vida Nova III- Campinas/SP

Rafaela Martins
prorafaela@hotmail.com

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf
rsfrauendorf@gmail.com
GEPEC – FE – Unicamp

Tatiane Gaspar Lima
tatiane.gaspar@zipmail.com.br
Colégio Vivendo e Aprendendo

Resumo: Neste artigo procuramos narrar a experiência de participação em um grupo colaborativo de estudos e reflexões formado por profissionais da educação envolvidos com a Educação Básica, especialmente com os processos de alfabetização. Compartilhamos as experiências reflexivas fruto da partilha que acontece no GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – que está vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da Unicamp. Ao longo deste processo, construímos narrativas que expressam as experiências individuais dos participantes do grupo, revelando muito dos diálogos ocorridos, tanto nos encontros presenciais como também por meio de interações virtuais. Dessa forma, buscamos desenvolver um processo de estudo tendo como referência autores como: Bakhtin, Lerner, Freire e Ferreira, entre outros. Nossas produções têm sido mobilizadas pelo interesse e pela busca de alternativas que nos ajudam a lidar com os desafios cotidianos em sala de aula, na atuação docente. Temos aprendido que as experiências compartilhadas são fundamentais para o



CAPA



SUMÁRIO

aprofundamento de nossos processos reflexivos. Assim, valorizamos a elaboração coletiva das pautas, de forma que todos os participantes sejam responsáveis pelo desenvolvimento e organização das atividades do grupo.

Palavras-chave: grupo colaborativo; diálogo; leitura; coletivo.

Princípios Formativos Compartilhados – Constituindo-se Profissional

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano citando Fernando Birri

Segundo Gama e Fiorentini (2009), o período de iniciação da carreira docente é marcado por tensões, conflitos, alegrias e também pujantes aprendizagens. A extensão desse período depende de fatores, pessoal, institucional e sócio-cultural, de modo que nesta fase, os professores são desafiados a confrontar as teorias aprendidas na Academia e a realidade encontrada nas salas de aula, colocando a formação recebida a prova, de modo que as experiências vivenciadas possam se transformar em aprendizagens significativas na constituição deste profissional. Um sujeito em constante formação a partir da própria prática reflexiva e transformadora. Assim este profissional tem a possibilidade de tornar-se sensível à questões cotidianas, relacionando-as ao que é vivido e aprendido na escola no exercício de sua atuação docente. Neste processo aprende a ensinar teorizando a própria prática. Entretanto quando este caminho é solitário, além de mais sofrido, também se torna mais estreito, pois o indivíduo fica restrito às suas próprias possibilidades.

Um caminho que vai em direção contrária é o pertencimento a grupos de formação continuada que privilegiam os processos reflexivos construídos coletivamente por meio das reflexões sobre a própria prática profissional e espaços de discussão que foquem essa relação ensino- aprendizagem, ou grupos de estudo colaborativos como afirma Aragão, 2008.

O GRUPAD - Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – é um grupo formado por professores, orientadores/coordenadores pedagógicos e formadores de professores envolvidos com a Educação Básica em instituições das redes públicas e particulares de ensino. Estes profissionais alguns iniciantes, outros experientes, participam voluntariamente pelo fato de sentirem necessidade de pensar sobre suas práticas, vislumbrar uma possibilidade de formação continuada significativa. As discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas são partilhadas nos encontros presenciais quinzenais e, em muitos casos, ganham força também através da interlocução pelas redes sociais e lista de e-mails.

Nossos encontros abordam temas variados desde questões relacionadas a prática de leitura, prática de escrita, dilemas e alegrias do professor alfabetizador entre outros. Para disparar essas reflexões partimos, na maioria das vezes, da escrita de narrativas em que este profissional relata um aspecto, um momento ou ainda uma cena vivida no cotidiano de sua atuação. O interessante neste grupo é a possibilidade de ver uma mesma situação em



CAPA



SUMÁRIO

diferentes perspectivas afinal são profissionais que estão diretamente ou não na escola; atuando em diferentes frentes de trabalho permitindo que um olhar contribua para transformar o olhar do outro. Como disse professora Idalia Sá Chaves na palestra deste seminário essa possibilidade se torna realidade, pois há o desejo legítimo de cada um dos participantes para que seu olhar seja de fato transformado.

O investimento nas narrativas de profissionais da educação possibilita narrar os processos, narrar o cotidiano, compartilhar as experiências singulares vivenciadas nos contextos de trabalho, favorecendo aos profissionais da educação envolvidos nas discussões e reflexões, uma tomada de consciência sobre sua própria prática pedagógica, levando-nos a reflexões transformadoras. Sendo assim ao narrar os processos que “nos tocam” elegemos aspectos para potencializar nossas reflexões coletivas. Aprendemos nesse movimento de troca. Trocas de experiências nas quais aprimoramos nosso olhar, para perceber o outro em suas singularidades e potencialidade no desenvolvimento de uma prática reflexiva, nos tornando mais sensíveis às necessidades do outro, ao lugar do outro.

Evidenciar as práticas educativas através da narrativa é acreditar que ao narrá-las, os profissionais da educação permitem-se um modo outro de refletirem sobre o próprio trabalho e conseqüentemente inscrevem-se em um novo patamar de formação e autoformação. (PRADO, 2007, p. 10).

A cada ano e diante das demandas apresentadas pelos participantes do grupo vamos tecendo nossa trajetória, tomando decisões, definindo caminhos que nem sempre tem continuidade no ano seguinte. Um exemplo é o que ocorreu nos anos de 2014 e 2015 e que para ilustrar nosso movimento vamos narrar a seguir.

No ano de 2014 nosso foco estava na reflexão sobre o que constiuia os leitores literários. Em nossos encontros, havia um real interesse em saber o processo percorrido por um leitor ao iniciar a leitura de um livro, que pouco dispunha de informações. Diante dessa inquietação nos propusemos a fazer uma leitura programada de um livro de contos e em nossos encontros partilhar nossas impressões, dificuldades, sabores e dissabores.

Para potencializar nosso percurso escrevemos narrativas sobre a experiência de leitura vivida por cada participante neste processo.

Narrativa de uma experiência vivida no grupo a partir da leitura programada de um livro literário

“Ao me deparar com o livro “O amor de Uma Boa Mulher”¹ fiquei encantada, pois gosto de ler, porém ao dar início a leitura ocorreu um certo desapontamento, acreditei não ser capaz da compreensão textual. Participando do primeiro encontro ocorreu comentários dos participantes sobre a leitura, alguns já haviam feito a leitura no grupo e explicaram o contexto aos iniciantes, o que deu maior amplitude à compreensão. Fui

1 - Alice Munro – Cia das Letras, 2014.

orientada pela Heloísa a ler a capa e contra capa do livro, buscar informações sobre a autora, verificar quando foi escrito..., fiz uma segunda leitura, porém ainda não me apaixonei pelo livro. Demos início a leitura do segundo capítulo do conto Jacarta. Em grupo ficou melhor o entendimento, mas não aconteceu uma leitura de forma gostosa e apaixonante. Decidimos que iríamos terminar de ler o conto para conversarmos no próximo encontro”.

Registro Participante do Grupad – nov.14

Para Gama e Fiorentini (2009, p. 444),

[...] a ênfase está no conhecimento em ação, nas reflexões e análises do professor sobre a prática e nas narrativas que escreve sobre a prática”. Ao narrar e analisar a própria prática, e ouvir narrações de outras práticas, e nas reflexões coletivas, ocorre uma produção de conhecimento significativo, aliando situações apresentadas pelo cotidiano escolar e suas problemáticas, bem como conhecimento acadêmico, transformando estes dois conhecimentos no conhecimento teórico-prático, em uma relação dialética que está em constante movimento, ou seja, em constante transformação, através das interações e mediações com e pelo outro, na construção de uma nova concepção sobre práticas pedagógicas.

A narrativa acima nos permite pensar que os grupos colaborativos podem também contribuir para a formação pessoal do indivíduo e não apenas ficar focada nos conteúdos de ensino relacionados a prática de ensinar.

A partir dessa experiência de leitura pudemos pensar o quanto as questões e sentimentos às vezes de frustração, às vezes de abandono do livro, às vezes de completa integra ao texto acontecem independente de ser aluno, criança. Faz parte do sujeito leitor. Processo que nos ajudou a olhar para as crianças e jovens com outros olhos, compreender que assim como nós eles tem o direito de não gostar de um livro, não se identificar com um autor ou pelo contrário ser arrebatado por um desses aspectos. Esse exemplo reforça “a importância de os professores constituírem grupos de estudo e adotarem, em comunidade, uma postura investigativa, questionadora e transformadora de suas práticas.” (GAMA; FIORENTINI, 2009, p.444)

Já esse ano de 2015 o grupo tomou outro rumo, acolheu novos participantes. Aliás esta é uma marca importante dos grupos colaborativos, além da voluntariedade, a abertura para receber diferentes membros, assim como aceitar a rotatividade dos participantes. A cada ano o grupo se reconfigura, renasce, ganha novos contornos e por isso se reinventa. E essa característica é algo que temos observado como potente para a produção coletiva de conhecimento.

Diante desse fato - novos participantes - e de uma clara necessidade, a participação do GRUPAD, pela segunda vez, no Simpósio de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática fomos mobilizadas a refletir sobre os processos de formação de grupos colaborativos e neste processo nos descobrimos enquanto tal.

Para alimentar estas reflexões, realizamos a leitura da Carta do I Simpósio de Grupos Colaborativos e de



CAPA



SUMÁRIO

943

Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática elaborada em função das discussões, fruto deste seminário.

Assim, compreendemos que os processos de formação em grupos colaborativos deve acolher profissionais da área educacional que desempenham diferentes funções: funcionários de apoio, docentes, coordenadores e gestores, não sendo exclusivamente para professores. Favorecendo assim uma perspectiva formativa para todos os profissionais da educação.

Discutimos também sobre a reivindicação sugerida na carta para que o profissional tenha autonomia na escolha de sua formação. Entendemos que essa autonomia de escolha requer um olhar para a formação diferenciado, ou até mesmo ressignificá-la, pois enquanto ela estiver relacionada, em alguns casos, a uma ideia equivocada de punição, de algo imposto e desnecessário ou distante, dificilmente essa escolha poderá se dar de forma autônoma.

Ainda provocadas pelo conteúdo da carta analisamos a ideia que circulou na mesma de que uma política de formação continuada não deve se restringir a ensinar um método ou técnica sobre como trabalhar em sala de aula, mas justamente que se crie o espaço de produção de conhecimento. Esta ideia nos fez dialogar sobre nossas experiências de formação assim como dos espaços em que frequentamos e concluímos que nesses lugares este desejo é da minoria de professores. Geralmente nas formações, os coordenadores e formadores que participam do grupo apresentaram um outro lado da moeda e relataram que se sentem pressionados, em muitos casos, a apenas informar, trazer receitas ou atividade quase que prontas. Colegas professoras também compartilharam que em alguns momentos pouco se sentem à vontade diante do grupo do qual pertencem a aprofundarem estudos e reflexões. Também se sentem pressionadas a se calarem.

Assim essa ideia nos provocou e nos fez nos questionarmos: Essa reivindicação representa o desejo de quem? Concluímos naquele momento da discussão que este é o desejo dos professores que participam dos grupos colaborativos, pois os participantes em sua maioria são voluntários, com desejo de estudar, pesquisar, refletir, construir saberes e transformar suas práticas, em busca de uma educação de qualidade, tendo como conquista pessoal tornar-se um profissional diferenciado, com qualificação para um mundo globalizado e rico culturalmente.

O fato de termos um espaço onde há trocas de experiências, onde reunimo-nos para falar não só de nossos anseios-receios, mas de nossos sucessos, de nossas expectativas em relação ao espaço educativo e ao que pretendemos ampliar em relação aos nossos saberes e a de nossos colegas é fundamental. Este espaço possibilita que tenhamos disposição e energia, encontrando pessoas com diferentes características, mas com os mesmo desejos e cada um contribuindo com o fazer pedagógico do grupo.

Por fim ficou claro aos participantes do GRUPAD a importância de compartilhar os conhecimentos produzidos nas reuniões dos diferentes grupos colaborativos que participaram do Simpósio e também da elaboração da Carta fortalecendo assim o processo formativo colaborativo e assim nos sentirmos pertencentes a essa comunidade. Com destaque ao princípio da produção de conhecimentos sobre o próprio trabalho pelos participantes dos grupos colaborativos. Desse modo, recuperamos uma outra característica dos grupos colaborativos que é a valorização da teorização das práticas reflexivas, produzidas de modo compartilhado e coletivamente, a fim de publicar a produção destes conhecimentos.

Ao longo desse processo compreendemos que no GRUPAD, ocorre um processo interativo e dialógico e nesse diálogo nos sentimos “iguais”, muitas reflexões pipocam em nossas cabeças, nos alimentamos e nos permitimos deliciar, encantar, discordar, calar, ouvir em nossas “rodas de conversas pedagógicas”.

Esse sentir-se iguais, leva o grupo a horizontalização da hierarquia presente na escola, onde o professor é apenas tarefeiro e está longe do seu pensar/fazer pedagógico, preocupação em alguns casos do orientador pedagógico ou coordenador pedagógico.

Pensamos e elaboramos juntas uma outra escola acolhedora e cheia de sentidos para os profissionais e, principalmente, para os alunos e alunas que estão dentro da escola todo os dias. Enfim aprendemos nesse processo a nos reconhecer como um Grupo Colaborativo cujo um dos pressupostos é de que neste grupo não há isolamento, mas, saberes compartilhados.

REFERÊNCIAS

Carta do I Simpósio de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática – Repensar a formação é preciso. Em Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática: repensar a formação de professores é preciso! organizadores: Marcos Antonio Gonçalves Júnior; Eliane Matesco Cristovão; Rosana Catarina Rodrigues de Lima; autores: Dione Lucchesi de Carvalho... [et al.]. – Campinas, SP : FE/UNICAMP, 2014.

GAMA, PR; FIORENTINI, D. - Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009.

VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme Do Val Toledo (Orgs.). Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.



CAPA



SUMÁRIO

Café da semente de feijão andu: um recorte do Projeto Flora na comunidade Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, MG e as possibilidades do currículo narrativo

Beatriz Sales da Silva
beatriz.ss@uol.com.br
Faculdade de Educação Unicamp

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa
minespetrucci@gmail.com
Faculdade Educação Unicamp

Resumo: O artigo apresenta um recorte da experiência vivida na comunidade escolar Xucuru Kariri, Caldas, MG, que teve como referência uma ação pedagógica denominada Projeto Flora, baseado na obra literária de Bartolomeu Campos de Queirós e na história de vida da matriarca da comunidade. As semelhanças entre a personagem Flora e a matriarca Flora suscitaram uma estreita relação entre a ficção e a realidade, promovendo a produção de um currículo narrativo, fazendo emergir o registro e memória com o potencial mobilizar identidades na perspectiva da cultura local. Do ponto de vista teórico, a experiência é ressignificada a partir da proposição de Ivor Goodson que considera a possibilidade de tratar o currículo como narrativa. As narrativas foram ouvidas e ressignificadas como mônadas, a partir de uma perspectiva benjaminiana.

Palavras-chave: currículo narrativo; mônadas; memória.

Iniciamos esse artigo tangenciando um estilo que se aproxima muito de uma escrita narrativa, que procura trazer o impacto de uma experiência ocorrida no interior de uma comunidade indígena, em particular, de sua escola. Tal experiência envolveu crianças e adultos na leitura de uma obra literária, na escuta das histórias de uma senhora matriarca de 85 anos de idade e na mobilização de saberes, sensibilidades e produção de sentidos no contexto de uma comunidade escolar. Partimos do ponto em que entramos em contato com Flora.

Na mitologia romana, Flora, mulher de Zéfiro, brando vento ocidental que anuncia a primavera, faz desabrochar as flores¹. Para Bartolomeu Campos Queirós (2009), Flora cuidava com desvelo de cada semente. Flora, promessa de florações, era como a madrugada: trazia no corpo a cor da noite, somada ao brilho do dia. Dentro de cada semente que a menina plantava, dormia florestas, bosques, pomares, jardins e, futuramente, outras sementes. As sementes operam com o tempo, trazem o antes e o depois.

Na comunidade indígena Xucuru Kariri, MG, Dona Flora é a matriarca, a sementeira da aldeia. No entanto, a comunidade escolar em contato com a obra de Barlomeu Campos Queirós (2009), ressignifica sua existência e se indaga: quem é ela? quem é essa mulher demasiadamente humana que se confunde com o mito e com a personagem?

1 - Informação de domínio público, encontrada por exemplo em: www.ocultura.org.br/index.php/Mitologia_Romana, acessado em 28 de dezembro de 2014.

Impressionados com a realidade da fantasia, não dava para conter a surpresa, arrumar as ideias. Quando reconheceram na matriarca, o mito e a personagem, uma rede de fios cruzados foi criada e a história contada por Flora. Do ponto de vista educativo, esse é um convite para se pensar no currículo narrativo proposto por Ivor Goodson (2007) que se posiciona no sentido de romper com aprendizagens prescritivas, destacando o valor das aprendizagens narrativas.

Goodson (2007) defende que num futuro social, é necessário esperar que o currículo se comprometa com missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Nesse sentido, mobilizar paixões presentes nas histórias de vida, parece ser uma trilha promissora que traz condições de produção para um currículo narrativo entretido localmente no diálogo com a cultura. Esse é o propósito central do presente trabalho: apresentar a experiência do projeto Flora vivido na comunidade da Escola Estadual Indígena Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã localizada na Fazenda Boa Vista, no município de Caldas, MG e articulá-la às potencialidades próprias da ideia de currículo narrativo (GOODSON, 2007).

A comunidade Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã e sua escola

Oriundos de Palmeira dos Índios, AL, a chegada do povo Xucuru Kariri no município de Caldas, MG, se deu no ano de 2001. A escola dessa comunidade foi criada em 11 de março de 2005² e conta, hoje, com 21 alunos matriculados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu corpo docente é composto por 06 professores, sendo 04 professores dos anos iniciais, um professor de Cultura e um professor do Uso do Território³. Ao concluir o quinto ano do Ensino Fundamental, os alunos são encaminhados para as escolas públicas do município.

Entre os desafios enfrentados pelos professores na organização do trabalho pedagógico, muitas perguntas aparecem, dentre elas: “para que serve a escola?” Na tentativa de tentar responder tal pergunta muitos conflitos são mobilizados entre professores e pais de alunos da escola. Alguns entendem que o currículo da “escola da rua”⁴ - é mais válido para as crianças, por ser considerado mais forte. Por isso, na visão da comunidade, as crianças precisam estar preparadas para quando forem estudar na rua.

Os professores trabalham na escola, tendo como referência alguns documentos curriculares, como por exemplo, a Matriz Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e também as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (2012). Mesmo considerando tais documentos curriculares, os professores da escola parecem vivenciar a angústia de romper com o currículo prescritivo e abrir espaço para outra possibilidade pedagógica: o currículo narrativo. Para Goodson (2007), o currículo narrativo permite ao professor teorizar sobre sua vida e não apenas vivê-la e narrá-la. É uma possibilidade de desenvolver uma teoria que amplie a linguagem de poder usada nas reformas.

Nos últimos anos, durante as reuniões pedagógicas na escola, professores vêm debatendo a possibilidade de um investimento mais significativo numa pedagogia de projetos que promova um olhar sobre a identidade do grupo, com visibilidade e espaço para o registro das suas histórias. É essa pauta pedagógica que se constitui como pano de

2 - Para saber mais: SILVA, Beatriz Sales da. Educação escolar indígena : Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warkanã, de Aruanã (Caldas, MG) Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> - último acesso 18/12/2014.

3 - “Cultura” e “Uso do território” são disciplinas escolares incluídas no currículo dessa instituição

4 - “Escola da rua” é a denominação dada pela comunidade para as escolas da cidade.



CAPA



SUMÁRIO

947

fundo da experiência vivida pela escola da comunidade que será aqui narrada e articulada às possibilidades do currículo narrativo, como caminho de aprendizagem promissor para a cultura local. Nesse contexto, a equipe pedagógica planejou a leitura da obra literária de Bartolomeu Campo Queirós (2009) e desdobrou os efeitos dessa proposição, adensando o contato com a matriarca da comunidade o que derivou um conjunto significativo de aprendizagens.

Escolhas metodológicas na apresentação da experiência da comunidade

Torna-se evidente que as escolhas metodológicas, tanto do presente artigo como da experiência na escola, convergem para a narrativa como princípio central. Para isso, apresentamos nossa interlocução com um referencial teórico que é instigante também para Goodson, quando propõe a ideia de currículo narrativo. Walter Benjamin (1994) definiu o mundo como um sistema maquinário que nos empurra sempre para começar de novo e construir com pouco. Para ele, a narrativa é uma saída importante como forma de resistência a esse mundo máquina, à medida que o ato de lembrar - como exercício do despertar - traz uma gama de significações a partir da experiência. Na rememoração, é oportunizado o entrecruzamento de tempos, espaços e visões, por isso, narrar não é apenas fazer um relatório, mas sim destacar experiências plurais, do ponto de vista da cultura.

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de *A Infância em Berlim por Volta de 1900* (Benjamin, 1994), de *mônadas*, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Do nosso ponto de vista, a construção de *mônadas* permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilizar formas lineares de pensamento. (PETRUCCI-ROSA e col, 2011, p. 203)

No sentido de operar com essa possibilidade de choque, *mônadas* são definidas como partes-todo e não apenas partes de um todo. São fragmentos de histórias, prenes de significados e de brechas, através das quais o leitor ou ouvinte tem espaço para produzir seu próprio entendimento e sua própria significação, tomando a narrativa mais como um conselho e, menos como uma explicação. “No conceito de *mônadas* podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro.” (PETRUCCI-ROSA e col, 2011, p. 203)

Benjamin inspirou-se na “*Monadologia*” de Leibniz para lidar com a imagem da *mônada*, no contexto de significação de narrativas. Para Leibniz, as *mônadas* são os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais. (LEIBNIZ, 1974). Para esse autor, as *mônadas* “tendem confusamente para o infinito, para o todo” (LEIBNIZ, 1974, p. 64).

Operando na perspectiva de articulação entre diversidade e unidade, expressa por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, *mônadas* como podem ser consideradas miniaturas de sentido, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2004, p. 80).

Essa ideia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza. (PETRUCCI-ROSA e col, 2011, p. 204)

Com essas escolhas metodológicas, apresentamos as narrativas da comunidade escolar Xucuru Kariri, MG. Professores narram, em suas mônadas, como o grupo chegou à elaboração do projeto que foi deflagrado a partir da leitura do livro Flora, de Bartolomeu Campos de Queirós (2009), que conta a história de uma menina que guardava uma paixão secreta pelas sementes. A personagem Flora se debruçava sobre os grãos, buscando adivinhar o que viria depois. Flora sabia que em cada semente morava uma floresta, uma árvore, um galho, uma folha, um fruto, uma flor...

Mônada 1

Café de semente de feijão andu

O projeto Flora surgiu como uma pesquisa para conhecer melhor a nossa matriarca que já está com idade avançada. A gente nunca tinha feito nada parecido de pesquisar um pouco dos conhecimentos que ela tinha. Depois do projeto das nascentes, nós tivemos uma ideia conversando com os professores. Lendo um livro, percebemos que tinha uma Flora aqui na aldeia. Flora era personagem do livro de Bartolomeu Campos de Queirós. Nossa Flora era muito parecida com a Flora personagem do livro. Surgiu a ideia de fazer o projeto. Conversamos com as crianças e demos nome ao projeto de Flora. Fomos fazer uma visita para ela, lemos o livro que ela gostou muito e iniciamos com algumas perguntas que as crianças queriam saber. Como começou essa vontade de plantar? Ela contou que planta desde pequena olhando sua mãe, ela tinha essa curiosidade, foi tomando gosto. Hoje tem oitenta e cinco anos e ainda planta. Nós fomos visitar todos os quintais em que ela morou aqui na aldeia, porque ela passou por várias casas. As crianças viram todas as plantas medicinais, flores e árvores frutíferas. Para nós, foi uma experiência muito boa, pois as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o que até nós já tínhamos esquecido, como o café da semente de feijão andu que era muito usado e é até hoje na região nordeste onde tem o outro povo das aldeias Xucuru Kariri. O povo usa, mas nós, aqui em Minas Gerais, até por falta do feijão andu e o costume de chegar logo no mercado e trazer café pronto, estávamos deixando de lado esta cultura de produzir o próprio pó de café, que é de andu, de girassol, de milho de beirão. Foi uma experiência muito enriquecedora e ela estava feliz de ensinar. As crianças aprenderam bastante. Ela se sentiu importante de passar esse conhecimento de fazer café de semente de feijão andu para nós. A experiência dela de vir fazer o café de semente de feijão andu aqui na escola foi muito enriquecedora. As crianças estavam todas curiosas para ver quem era ela. E ela também feliz de estar ensinando algo que conhecia, que é muito importante. Uma das coisas mais importantes na nossa escola, no nosso aprendizado, é ter conhecimento principalmente dos mais velhos que não pode ser esquecido. Esse reconhecimento dos mais velhos, valores tradicionais é algo que não pode ser esquecido, porque se ela vai embora e os outros mais velhos também vão embora, as crianças ficam sem esse conhecimento tão importante para o fortalecimento da nossa cultura. E a gente percebeu que as crianças gostaram, elas tomaram o café tod-



CAPA



SUMÁRIO

nho. Isso foi algo que provou que elas gostaram do café. (narrativa de professora)

Mônada 2

Para que faça sentido a todos

No projeto Flora, um dos objetivos que a gente defendeu, foi à participação efetiva de quem era o alvo do projeto, que falava dos seus conhecimentos, suas experiências, seus costumes que ela sabe e que não tinha passado para a gente ainda. E uma dessas foi o café da semente do feijão andu. Então numa das visitas a casa dela, conversando, ela foi falando das sementes que faziam café. Sabendo que aqui tinha alguns pés de feijão andu, convidamos para ela vir até a escola para nos ensinar a fazer o café da semente de andu. Ela veio até a escola, explicou desde o começo a escolha da semente, torrar o café, depois pisar o café. Todos os passos necessários para produzir o café de andu. Nós visitamos os quintais das casas que ela morou, as crianças produziram material, escreveram textos contando como que foi, desenharam os quintais. Falamos quem era Flora. Foi uma produção de material, um registro que foi bem interessante. A intenção é de que esse material produzido se transforme num material específico aqui do povo que possa ser trabalhado da Educação Infantil até o 5º ano que a gente hoje trabalha.. Acreditamos por ser material que eles produziram que vai passar de ano em ano, que é uma produção delas mesmo. No final do projeto quando já tinha visitado todas as casas, tudo o que ela foi falando, fomos registrando em vídeo e escrevendo. Produzimos um poema falando da história dela. O poema se chama: Quem é ela? Vem contando, o objetivo para que todos da comunidade a reconhecessem, a personagem. As crianças apresentaram o poema. Ela foi homenageada, falou um pouco do que gostou e cada um falou dela como membro da aldeia e como Flora. O poema vai ficar registrado como material didático em sala de aula. O objetivo o projeto é trabalhar em conjunto, é o coletivo. Unir todos os anos com os professores para que faça sentido a todos. Não adianta fazer sentido só para uma turma, pois o nosso objetivo é trabalhar o coletivo, trabalhar desde a Educação Infantil até o 5º ano envolvendo todas as disciplinas, a Geografia, a Língua Portuguesa, a Matemática, o Uso do Território, a Cultura. Envolvendo todas as disciplinas - que é para nós o mais importante - vai abranger nossas necessidades. A dificuldade que nós tínhamos, colocamos no passado porque graças a Deus já melhorou bem isso... é um processo longo e demorado. A comunidade vem de uma educação em sala de aula, os pais que estudaram entendem que o ambiente da sala de aula tem que ser bem trancado na sala de 4 horas. Isso é um processo que juntos vamos tentando desconstruir na cabeça dos pais e da comunidade que o ambiente alfabetizador é um ambiente amplo onde a gente pode sair da sala e trabalhar. Porque a gente vive dentro de uma aldeia rodeada de mata, de planta. Porque não usar isso como instrumento de aprendizagem ao invés de pegar um livro de História Antiga? Por que não pegar uma história do nosso povo que tem conhecimento para repassar para nós. Então isso é algo que a gente está construindo com a comunidade, tentando mostrar para ela que o ambiente alfabetizador é amplo. A gente pode usufruir de tudo que a natureza oferece, dos conhecimentos que eles têm. E então estamos mostrando para eles que eles têm um grande saber que é importante para a nossa educação, da nossa cultura, daquilo que queremos como escola. Ainda nosso projeto teve alguns fatos: nós passamos três meses andando na aldeia, visitando quintais, conversando com os moradores. Teve um pai que achou que nós estávamos perdendo tempo, ou seja, estávamos enrolando. Mas no final a gente viu que ele mudou de ideia. Está vendo tudo aquilo que a gente fez? Esse aqui é o resultado. Então aprovou, pelo sorriso que deu. Acreditamos que aprovou. É uma dificuldade porque tudo que é novo, que a gente tenta trabalhar encontra dificuldades, obstáculos. Isso acontece em todas as escolas que tenta inovar. Elas têm dificuldades, as barreiras a enfrentar. A gente aqui está conseguindo vencer e os pais estão aprovando. (narrativa de professora).

Mônada 3

Isso aí é uma vida!

Eu via minha mãe fazer o café do feijão andu. Eu não podia comprar o café da cidade, pegava o andu seco punha no caco de barro, tacho, colocava no fogão a lenha, punha o andu dentro com açúcar, mexia, mexia. Virava cascão, quando cheirava o açúcar queimado, colocava na pedra um bocado de cinza e despejava o andu na pedra e deixava esfriar. Quando esfriava, pegava o pilão, quebrava o café e fazia o pó bem fininho. Colocava numa chaleira com água fervendo e nós bebíamos bem gostoso um gosto de barro. Não tinha outro. Por isso o café andu não pode perder a origem dele. Por isso eu planto. Minha mãe sabe mais sobre o feijão, pois ela enfrentou a batalha para nos criar. Trabalhava o dia para levar o feijão para casa para nós comermos quando chegava à noite. O feijão veio nas nossas bagagens, a semente eu plantei. Eu guardo depois de seco, debulho ele, guardo em garrafa pet dura de um ano para outro. As crianças maiores se interessaram muito para saber do andu, mas os pequenos também vão entender. Isso aí é uma vida, vida dela. Isso aí é uma vida! (narrativa de professor da escola - integrante da comunidade)

Mônada 4

Feijão de madeira

O café da semente de feijão andu que hoje foi feito, eu aprendi com minha mãe. Ela plantava, semeava o andu, debulhava, botava no sol para secar e, depois de seco, ela torrava igual eu fiz agora e fazia o café. Vendo o que ela fazia, eu aprendi. Prestava atenção nela do jeito que faz: plantar, colher, botar para secar, depois de seco torrar e fazer o café. O primeiro é o café do caco. Quando tira o café, fica o melado e a pessoa faz o café. Aprendi com minha mãe que o café andu serve para dor de cabeça, para afinar o sangue. Era feijão de matar a fome, feijão de madeira. Nesse tempo eu não era aposentada não tinha com o que valer... só de Deus. E a gente comia mesmo, feijão de madeira o feijão de andu. Lá as coisas eram difíceis. Hoje posso considerar que estou rica, nós todos que viemos do norte, estamos ricos pela vida que nós passamos lá. Se eu fosse contar o passado disso dava para fazer um livro. Depois que o meu marido morreu, fiquei com meus sete filhos, sete filhos nas minhas costas. Coisa que nunca fiz na minha vida, depois da separação do meu marido eu fiz: pedir, pedir para os meus filhos comer. É isso que eu conto da bondade lá do norte, é esta. Um dia desses, minha filha Cida me disse: “ - Mãe ainda me lembro quando a senhora ia para rua, que às vezes não tinha dinheiro para comprar uma mistura. Chegava naquelas bancas que vendia peixe e a senhora pedia o sal para levar para casa.” E pedia, pedia mesmo, está falando a verdade. Comprava a mistura, chegava em casa, pegava o feijão da Fazenda dos Bugres e comia o peixe e o sal. Enchia a barriga só de feijão. Negócio complicado. Eu fiz café de andu, de milho, café de girassol, marajoaba, já fez um bocado de café de várias sementes. Aqui só tem o girassol e o milho. O andu eu plantei aqui. Fui juntando o feijão seco e guardava a semente. Já faz muito tempo que eu guardo. Para comer, gosto dele verde, para comer cozido e para tomar café. (narrativa da matriarca Flora)





Foto 1 - Feijão de Andu – Acervo da autora

Mônada 5

Fechar os olhos para imaginar!

O projeto Flora foi muito importante, resgatando os valores que estavam ficando esquecidos, principalmente de plantar. Aqui pouca gente tem o costume de plantar as coisas, plantas árvores frutíferas. Ela gosta de plantar. Foi aí que eu perguntei: “De onde vem essa vontade de plantar? Era da mãe dela ou do pai?” E ela disse que era dela mesma. Lemos o livro da Flora, fizemos uma encenação, lemos o livro para ela, adorou. As crianças aprenderam muito! Falou da vida dela. Foi muito interessante o resgate do café andu que ela veio fazer. Eu via minha mãe fazendo. Hoje estou com 24 anos, mas tomei quando tinha sete anos. Lembrei como é fácil de fazer: temos o andu, temos os mais velhos, para não perder a tradição, o costume. Naquele tempo não tinha dinheiro para comprar o pó de café, o que tinha era o andu. Aí, ia fazer o café do andu que não tinha outro café. Das outras coisas que tinha era café de milho, de girassol, de beirão. Nunca tinha ouvido falar que fazia, foi uma experiência e tanto. Eles fizeram retrato, os pequeninhos ficaram com os desenhos e pelo visto eles se deram muito bem fazendo o desenho. Eles não viram a fotografia, eles tinham que imaginar, fazer o retrato do jeito que eles imaginavam na cabeça deles, que jeito que era a Flora. Até o dia que nós perguntamos quem é a Flora? O retrato que cada criança fez, usou a imaginação que eles tinham de vó, porque eles não estavam vendo a pessoa pessoalmente, mas se você pergunta a forma que eles estão desenhando, elas falavam. Vou fechar os olhos para imaginar, para ver como imaginar a Flora. Cada um fez o seu! (narrativa de professora)

Mônada 6 Só de Deus!

O café que hoje foi feito eu aprendi com minha mãe ela plantava, secava o andu, debulhava, botava no sol para secar. Depois de seco ela torrava igual eu fiz agora. Eu fui vendo ela fazendo e tudo que ela fazia eu aprendi. Prestando atenção nela desse jeito que faz plantar, colher, botar para secar, torrar e fazer o café. O primeiro café é o café do caco quando o café vira o melado e a pessoa faz o café. Minha mãe dizia que o café da semente de andu serve para dor de cabeça, para afinar o sangue. É feijão de madeira é de madeira mesmo. Nesse tempo eu não era aposentada não tinha do que me valer só de Deus. Feijão de madeira, feijão andu, a gente comia, lá as coisas era um pouco difícil. Hoje aqui posso considerar que sou rica, nós que viemos do norte, pela vida que nós passamos lá, se eu fosse contar o passado desse tempo de lá dava para fazer um livro. Depois que o meu marido morreu eu fiquei com os meus sete filhos nas costas. Coisa que nunca fiz depois da separação do meu marido eu fiz, pedir, pedir para os meus filhos comer. É isso que eu conto da bondade lá do norte. Um dia desses minha filha me disse: “- mãe ainda lembro quando a senhora ia para rua, não tinha dinheiro para comprar uma mistura. Chegava naquelas bancas que vendia peixe, pedia o sal para levar para casa, pegava o feijão da Fazenda dos Bugres. Comia o peixe, o sal. Enchia a barriga só de feijão.” Negócio complicado. Mas eu também já fiz café da semente de andu, de milho, de girassol de marajoaba. Já fiz um bocado de café de várias sementes. Aqui só tem o girassol, o milho. O andu, eu plantei aqui. Fui juntando o seco, debulhava e guardei a semente. Já faz muito tempo que eu tenho guardado. Gosto dele verde para comer cozido e tomar café do feijão pau. Gostei muito que a minha neta mandou me chamar para vir na escola. (narrativa de Flora, matriarca Xucuru Kariri)

Quem adensa a narrativa é o ouvinte

Partimos dessa ideia benjaminiana, para começar a sinalizar os efeitos produzidos a partir da escuta das mônadas e das possibilidades de aprendizagem que se abriram. Para Benjamin (1994), o narrador mais autêntico é o ancião ou o moribundo, aquele que na finitude da vida, tem a sabedoria e o poder do aconselhamento entretido nas suas histórias. A narrativa, nesse sentido, se presta menos a trazer respostas e mais a ampliar perguntas, instigando o sentido da experiência e o desejo de conhecer mais. Isso se dá, prioritariamente, no plano das sensibilidades, que articuladas aos saberes e desejos, abrem novas perspectivas de aprendizagem. Acreditamos que esse princípio benjaminiano converge com a proposição da aprendizagem narrativa em Goodson (2007).

Ao fazer a escuta das mônadas, percebemos que professores aprendem com a matriarca Flora e vão materializando essas aprendizagens em vídeos e também, em desenhos e textos das crianças produzidos durante todo o caminho percorrido. Aprender com Flora, ressaltar suas qualidades não visíveis no cotidiano da aldeia é produzir numa tessitura coletiva, um currículo peculiar e local, constituído por narrativas, histórias repletas de sentidos, sentimentos e conhecimentos. Trabalhar no coletivo, sair do espaço fechado da sala de aula, visitar quintais, propicia saídas da zona de conforto da sala de aula. Perambulando para cá e para lá, a comunidade escolar estabeleceu condições para registrar e narrar conhecimentos produzidos, expressando esse registro na forma daquilo que professores chamaram de “material didático”. Do ponto de vista simbólico, dizer de um “material didático” marca o lugar social da escola e da prática pedagógica, dialogando com as identidades docentes. Do ponto de vista da cultura da comunidade indígena, o “material didático” é escrita de resistência que traz aprendizagens narrativas dos mais velhos para os mais inexperientes.





Retrato de Flora por um aluno

A experiência vivida por alunos, professores e demais membros da comunidade cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros como sugere o desenho do retrato de Dona Flora pintado por uma criança da Educação Infantil. Ao desenhar a matriarca, representando-a com pernas longas, que possibilidades de significação estão sendo operadas? De que forma as longas pernas de Flora, metaforicamente articulam-se com diferentes tempos perpassados por sua narrativa? Diferentes tempos que proporcionam aos ouvintes a reelaboração e reinterpretação, de situações da vida cotidiana como a receita do café da semente de feijão andu. Enquanto o café ia passando de mão em mão, narrativas eram partilhadas, memória e tradição entrecruzadas. As crianças estavam abertas à passagem daquela experiência.

Nesse sentido, Larrosa (2014) nos convida a pensar que a experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece. A experiência se relaciona com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. Por isso a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende do nosso saber nem do nosso poder, nem da nossa vontade.

Nesse aspecto, considerando os modos contemporâneos de vida e, também, de vida escolar, o autor salienta a impossibilidade de elaborar experiências, de lhes dar um sentido próprio. E se experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com a relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto não se podem transmitir. E nós sabemos bem disso, porque convivemos com esta realidade vivida pelos professores indígenas. Nossa experiência mostra neste sentido que conteúdo das mônadas apresentadas pelas professoras é uma possível ruptura com o engessamento dos currículos prescritivos.

Para Larossa (2014), precisamos separar claramente a experiência da prática. E isso significa pensar a experiência não é partir da ação e, sim, partir da paixão. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e a nossa vontade.

O currículo narrativo de Dona Flora permite também mobilizar sensibilidades no sentido de compreender que a educação indígena não pode ser condicionada estritamente por espontaneísmos e voluntarismos. Não é isso que defendemos, quando reafirmamos as potencialidades do currículo narrativo. Como afirma Juracilda Veiga “...as pessoas creem que educação diferenciada, educação indígena é uma coisa simples de você conseguir, basta falar que ela brota, tem geração espontânea”. (GUIMARÃES, 2001, p. 108). Ao contrário, o currículo “não brota”, ele é tecido no coletivo, a partir de escolhas conscientes e com propósitos consensuados. Trabalhar com aprendizagens narrativas requer estabelecer uma pauta que leve em conta às histórias de vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se articule com finalidades comuns voltadas a um futuro de justiça social (GOODSON 2007).

A experiência partilhada com os professores Xucuru Kariri, MG, nos ensina a cultivar um olhar paciente, aberto ao saber da experiência e atento ao currículo narrativo. Como nos ensina Bartolomeu Campos Queirós (2009), é preciso prezar a coragem das sementes e apodrecer para inaugurar o fruto. A semente traz o currículo narrativo, operando com o tempo embebido na vida das pessoas, destacando as potencialidades dos saberes constituídos no antes e no depois.

A Flora de Bartolomeu sabia que cada semente guardava uma esperança para virar verdade. As sementes armazenam possibilidades. Ser semente é possuir todas as idades, todos os percursos. Dona Flora, matriarca Xucuru Kariri, narra a história que inaugura o currículo narrativo naquela comunidade escolar. E como nos ensina Ivor Goodson se o currículo prescritivo está acabando, estamos apenas no começo, por isso, a ele retornamos com as palavras das professoras no poema Quem é ela?

Quem é ela?

Desde muito pequena
Ela sempre gostou de plantar
Prestem bastante atenção
De quem iremos falar.
Por onde ela passou



CAPA



SUMÁRIO

955

Muita planta deixou
Em Alagoas, Bahia e Minas Gerais
Árvore, flores e plantas medicinais
Das suas receitas caseiras
Todas feitas com fé
Andu, beirão, milho e girassol
Todas fazem café
As plantas do seu quintal
Cuidadas com dedicação
Com o rosto muito triste
Nos contou uma situação
Que as vacas destruíram
Quase toda a plantação
Ainda muito zangada
Continuou a falar
Não vou plantar mais nada
Aqui nesse lugar
Depois de muitas conversas
Ela começou a sorrir
Cantou uma excelência
que fala do alecrim
não sei se vocês descobriram
de quem estamos a falar
ela é a mais velha da aldeia
morou em muito lugar
vamos dar mais uma pista
pense bastante agora
quem era dona do Pingo?
Vó Alzira ou Dona Flora

Poema produzido pela comunidade escolar Xucuru Kariri em homenagem à matriarca Flora

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v.1)

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/

956



CAPA



SUMÁRIO

ago. 241, 2007.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A formação de professores indígenas no Brasil hoje. in: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (orgs.) Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 172 p. , 2001.

LAROSSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm von. Os Princípios da Filosofia ditos a Monadologia. In: Coleção Os Pensadores. 1a. edição. Vol. XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês, RAMOS, Tacita Ansanello, CORREA, Bianca Rodrigues, ALMEIDA JR., Admir Soares. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 198-217, Jan-Jun, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Flora. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Beatriz Sales da. Educação escolar indígena : Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warkanã, de Aruanã (Caldas, MG). Campinas/ FE/UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> - último acesso 18/12/2014.



CAPA



SUMÁRIO

Coordenador pedagógico: constituição, atribuição e formação

Lenine Ferreira da Silva
lefise@hotmail.com
Mestranda Profeduc/UEMS

Resumo: A pesquisa buscou analisar e refletir sobre o profissional designado como coordenador pedagógico, transpondo os limites de um levantamento de dados puramente quantitativo ou descritivo, para confrontar o movimento de configuração deste profissional, suas atribuições e a importância de sua formação continuada de forma histórica. A partir do coordenador pedagógico do município de Campo Grande – MS buscou-se referências bibliográficas que ajudaram a caracterizar este profissional, que segundo a pesquisa tem como principal função a formação de seus professores, dentre suas várias atribuições, porém para desenvolver esta função é necessário cuidar de sua própria formação continuada. A pesquisa trouxe além de autores que falam do tema, documentos municipais e nacionais com o intuito de evidenciar que estes coordenadores estão submetidos às legislações e não se fazem de forma autônoma e descontextualizada da sociedade a qual pertence. O texto evidencia que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na organização do trabalho didático, pois, trabalha como os diferentes atores do contexto escolar o que o permite desenvolver um trabalho de integração e articulação na escola. Busca-se assim, contribuir para o reconhecimento e a valorização deste profissional como sujeito capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a qualidade do ensino em nossas escolas.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; atribuições; formação continuada.

Introdução

Este trabalho tem o propósito de descrever quem é o coordenador pedagógico, tomando como referência o profissional que atua na coordenação pedagógica do município de Campo Grande - MS, elencando suas principais atribuições e a importância do mesmo passar pela formação continuada.

A discussão teórica abrange aspectos sobre a formação continuada do coordenador pedagógico no âmbito nacional e municipal de ensino. Visando aprofundar o entendimento sobre o tema, o estudo abordará também a transição do papel do supervisor escolar e orientador educacional para o coordenador pedagógico, explicando os determinantes desta mudança.

As fontes teóricas são autores que tratam do tema proposto, como Kuenzer, Placco, Vasconcellos entre outros e documentos municipais.

O trabalho pretende contribuir para a valorização do papel do coordenador pedagógico e demonstrar a necessidade de se investir na formação continuada deste profissional, uma vez que isso se constitui como um aspecto importante para a realização da função dentro da escola, tendo em vista, que ele desempenha inúmeras ações, que

envolvem alunos, professores, pais e a direção da escola.

A pesquisa procura ressaltar a importância deste profissional, o apresentando como sujeito histórico, pensado a partir de uma necessidade e de um determinado momento. Este não está pronto e acabado, mas vem se constituindo no cotidiano da escola, sendo necessário para que isto ocorra de forma a proporcionar seu bom desenvolvimento, muito estudo e acompanhamento.

Quem é este profissional?

O coordenador pedagógico é um profissional novo no contexto escolar do município de Campo Grande - MS, pois, no interior escola estávamos acostumados com o supervisor escolar e o orientador educacional. Esta nova função surge com a publicação do Decreto nº 11.716, de 05 de janeiro de 2012 e muda a organização da escola.

Este Decreto dispõe que os professores e especialistas em educação (supervisores escolar e orientadores educacional), podem ser designados para a função de coordenador pedagógico e elenca os requisitos necessários para que os profissionais assumam a função assim, como suas atribuições.

Os critérios para concorrer à designação de coordenador pedagógico, de acordo como o Decreto nº 11.716 eram; ser ocupante de cargo efetivo; ter concluído o estágio probatório até a data de seleção e sua estabilidade publicada até a data de designação; possuir no mínimo três anos de experiência em docência ou em supervisão ou orientação; possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ou ter curso que o qualifique (este item era só para os professores); ter atuado nos últimos doze meses, em efetivo exercício de suas funções; não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa nos últimos cinco anos e ter domínio das tecnologias. (CAMPO GRANDE, 2012)

O Decreto traz quinze atribuições para o trabalho do coordenador pedagógico, que envolvem tanto o trabalho com o professor, o aluno, a direção da escola, os pais e a Secretaria de Educação a qual pertence.

Assim, o coordenador pedagógico será aquele que trabalhará juntamente com os professores, alunos, pais e com a equipe diretiva para trazer contribuições à aprendizagem dos alunos e dos professores, desenvolvendo o papel de mediador no processo educativo, segundo Vasconcellos (2008).

Vasconcellos (2008, p. 85), afirma que, “a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolve questões de currículo, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didático, etc.)”, o que não significa que ele deve saber de tudo, mas ter um conhecimento geral e disposição para conhecer e buscar novos conhecimentos, que auxiliaram o professor em sua prática pedagógica.

O coordenador então será aquele a coordenar o trabalho realizado na escola de forma que este não se torne individual, alienado e desarticulado com a realidade vivida pela escola e as necessidades do professor e do aluno. Assim como afirma Vasconcellos;

Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para a prática educativa que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições,



CAPA



SUMÁRIO

959

as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade. (2008, p. 11).

Para Pinto (2011, p. 77) o coordenador pedagógico é:

O profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula.

De acordo com Vasconcellos (2008) o coordenador também é um educador e sabe a realidade de uma sala de aula, tendo o dever de lutar contra tudo o que desvaloriza a escola e o trabalho do professor. Porém, para isto é necessário muito estudo e pesquisa, conhecer e entender de temas que não eram necessários enquanto exercia a função de professor.

Um pouco de sua história

A função de coordenador pedagógico tem sua origem na supervisão escolar e da orientação educacional. Assim, retomaremos um pouco da história destes profissionais para compreender o processo de construção e organização da função de coordenador.

De acordo com Saviani (2003) a função de supervisor já se fazia presente desde as comunidades primitivas, por meio dos adultos que orientavam e vigiavam as crianças em seu aprendizado. Porém iniciaremos nossa análise a partir do final da década de 60 com a publicação do Parecer nº252/69 do Conselho Federal de Educação.

O Parecer normatiza a formação de profissionais não-docentes, os chamados especialistas em educação: administração, inspeção, supervisão e orientação, segundo Pinto (2011), o contexto de formação destes profissionais é de caráter tecnicista, ou seja, a configuração deste acaba sendo submetida a configurações oriundas do mundo do trabalho e sua principal função era supervisionar o trabalho do professor.

De acordo com Saviani (2008, p.29);

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o “técnico em educação” com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo.

Foi com este parecer segundo Saviani (2008, p. 29) “que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional”.

Já a orientação educacional foi oficialmente introduzida no país, de acordo com Pinto (2011, p. 85), “em 1942, na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Desde sua criação, foi prevista como um serviço educacional a ser desenvolvido nas escolas junto aos alunos”.

Segundo Pinto (2011), a formação deste profissional também muda com o Parecer n. 252/69 do MEC, juntamente com os outros especialistas da educação, que estão incluídos agora na habilitação do novo curso de Pedagogia.

Estes profissionais receberam várias críticas, pois, essa organização propicia a realização de um trabalho fragmentado dentro da escola; o orientador educacional só atende o aluno e suas problemáticas, tais como indisciplina e baixa frequência, e o supervisor escolar só atende o professor, no que se refere a planejamento e currículo, por exemplo. Tais críticas podem ter contribuído para a constituição de uma nova organização do trabalho.

A esse respeito nos lembra Pinto (2011, p. 95);

[...] que foi no campo das teorias progressistas em educação que teve início, no começo da década de 1980, as críticas aos especialistas de ensino. Entretanto, a difusão dessas críticas, principalmente a partir dos anos de 1990, acontecem já na esfera das ideias e das reformas neoliberais de ensino.

A nova forma de organização da produção capitalista, o toyotismo, também contribui neste processo, segundo Alves (2005, p. 410), “seu léxico penetra não apenas a indústria, mas os serviços e a própria administração pública”.

O toyotismo traz os conceitos de administração participativa, trabalho em equipe, da multifuncionalidade, da flexibilidade e do estímulo à iniciativa do trabalho, algumas destas podemos identificar na organização do trabalho realizado dentro da escola.

Segundo Kuenzer (2002, p. 49), estão “substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa”, um profissional que poderá desempenhar diversas funções em seu ambiente de trabalho.

Hoje está se constituindo um profissional que trabalha com os alunos, pais, professores e direção escolar, e que busca no trabalho coletivo meios de integrar todos estes agentes, procurando dar maior sentido e qualidade a prática educativa.

Este profissional trabalhará como colaborador e mediador no processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser caracterizado como aquele profissional que só supervisiona, fiscaliza e controla o trabalho realizado pelo professor, mas, que o apoia e dá suporte ao seu trabalho realizado em sala de aula, tendo sempre como referência o que ocorre dentro dela.

Algumas de suas atribuições

As atribuições do coordenador pedagógico do município de Campo Grande – MS, desde a publicação do primeiro edital em 2012 aumentaram significadamente, passando de um total de 15 atribuições para 37 atribuições



CAPA



SUMÁRIO

901

em 2014, que vão desde acompanhar a assiduidade dos alunos, elaboração de planos de ação até a formação de seus professores.

Além das atribuições, por parte da legislação, o coordenador acaba assumindo outras funções que não são de sua exclusiva responsabilidade, mas que eles julgam importantes. O excesso de atribuições interfere em sua atuação como coordenador, podendo gerar equívocos e desvios de função, caracterizando-se como uma das dificuldades encontradas na realização de seu trabalho, assim, como afirma Placco, Almeida e Souza, (2012, p. 766), “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

Dentre as atribuições a que ganha destaque inclusive pela própria Secretaria de Educação do Município, é a de serem responsáveis pela formação de seus professores, assim como descrito no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2008, p.44), “a equipe técnica pedagógica da escola é vista como a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, no trabalho dos profissionais da educação na escola”.

Esta atribuição só poderá ser realizada com êxito quando o coordenador tiver assegurado para si um agente formador e um espaço para sua formação continuada, pois, segundo Pinto (2011, p.24), o trabalho de “acompanhamento, assessoramento, coordenação e viabilização das atividades docentes e discentes no interior das escolas deve ser desenvolvido por profissionais com sólida formação pedagógica que supere as experiências cristalizadas pelo cotidiano escolar”.

O acompanhamento dos alunos também é uma das principais atribuições do coordenador. Segundo Pinto (2011, p. 157) o trabalho realizado junto aos alunos deve;

Contemplar as áreas de atuação tradicionalmente desenvolvidas pela orientação educacional: a orientação profissional, a orientação de estudo, a orientação sexual, dentre outros assuntos demandados pela comunidade escolar.

São várias as atribuições que devem ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico dentro da escola, porém o que lhe dará condições de desenvolvê-las com qualidade, sem se perder em atribuições burocráticas que não contribui para o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola, será sua formação continuada, pois assim ele poderá refletir sobre sua prática e buscar por subsídios teóricos que o dará condições de revê-la.

A importância de sua formação continuada

A formação continuada é uma necessidade em qualquer área profissional, sendo um direito que precisa ser conquistado e respeitado, pois de acordo com Ferreira (2003, p. 19);

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se pro-

cessaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Segundo Placco, Almeida e Souza, (2012), para a melhoria da qualidade da educação básica, teremos que enfrentar desafios gigantescos, “sendo necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico.” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2012, p. 758).

É incoerente dizer que os coordenadores são responsáveis pela formação continuada dos professores, quando não se tem uma formação para estes profissionais, que possa subsidiar tal atribuição.

Segundo Placco, Almeida e Souza, (2012, p. 758);

[...] o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.

Investimento este que se faz urgente, já que o trabalho realizado dentro da escola não pode parar para tal investimento.

Para Pinto (2011, p. 77) a formação do coordenador deve constituir-se;

Fundamentalmente do conhecimento produzido no campo da Pedagogia, iniciam-se na esfera da docência e vão se ampliando cada vez mais, extrapolando-a, incorporando as demais práticas educativas escolares e não escolares e articulando-as entre si.

Podemos afirmar que o coordenador precisa de um conhecimento diferente do que tem o professor, pois, é ele quem irá subsidiá-lo em sua prática docente, nos momentos de conflito e inclusive em sua própria formação continuada. Segundo Pinto (2011) outro motivo que leva o coordenador a ter necessidade de uma formação além da que se tem o docente, é a questão da imprevisibilidade, pois, de acordo com o autor o trabalho do coordenador está sujeito a um alto grau de imprevisibilidade.

O cotidiano da escola traz questões e situações que não são previstas pelo coordenador e para que ele possa solucionar tais situações é necessária formação continuada de qualidade, que inclua saberes de diversas ordens.

De acordo com André e Vieira (2007), o coordenador pedagógico mobiliza diversos saberes em sua prática diária, saberes estes que tem suas origens em diversas fontes e que podem ser combinados e utilizados de acordo com cada situação. Segundo ele ao descrever e analisar o dia de uma coordenadora nos relata que esta faz uso de vários saberes;



CAPA



SUMÁRIO

963

[...] Recorre a saberes gerenciais ao tentar resolver o problema da substituição do professor, mas também aciona seus saberes profissionais, éticos, políticos ao decidir que os alunos não podem ficar sem aula. Mobiliza saberes relacionais ao interagir com o pai e com os alunos, mas também refere-se a seus conhecimentos profissionais ao preparar um texto para a atividade de formação dos docentes. Ao mesmo tempo, não deixa de aproveitar o momento de contato com os alunos para avaliar as atividades do trimestre, o que nos leva a identificar a mobilização de saberes curriculares, técnico-profissionais, afetivos, experienciais. [...] André e Vieira (2007, p. 18)

Os coordenadores devem estudar temas e assuntos que envolvem seu trabalho, refletindo em grupo sobre suas práticas, afirmando-se assim, como equipe coesa que trabalha de modo integrado. Placco, Almeida e Souza, (2012, p. 769), nos questionam sobre a importância desta formação;

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas camadas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária?

É importante ter clareza de sua função dentro da escola e que os outros agentes também a tenha, pois, só assim ele poderá realizar seu trabalho com mais qualidade, não se prendendo a questões que não são de sua responsabilidade e principalmente a questões burocráticas. Pois, muitos se prendem a estas por não ter clareza de suas funções dentro da escola e isto acontece muitas vezes por falta de formação adequada.

Assim como afirma Placco, Almeida e Souza, (2012, p. 769);

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculo à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflito de poder).

Assim, é necessário pensar uma formação continuada que leve em consideração sua prática escolar, seu dia a dia dentro da escola, porém, o tome como ponto de partida para a reflexão e discussões, buscando outros meios de contribuir para a realização de seu trabalho.

Segundo Placco, Almeida e Souza, (2012, p. 770);

A dimensão da prática é também a que os coordenadores pedagógicos mais valorizam em relação à própria formação, o que destaca a importância da sua experiência na execução da função. Consideramos que há o risco de, na valorização excessiva da prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que embase consistentemente, pois o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando.

O que lhes dará condições de realizar com qualidade suas atribuições será não só sua experiência como educador, mas sobre tudo seus estudos, leituras e reflexões. Pois, segundo Ghedin (2002) a experiência prática é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações teóricas que as subsidiem, assim ressalta novamente a importância de uma formação continuada de qualidade para estes profissionais.

Na realização desta formação deve-se valorizar a escola como local privilegiado de formação, pois de acordo com Kuenzer (2002), o profissional desenvolve sua identidade como profissional da escola e não de uma área ou função específica, seu trabalho passa a se articular com o trabalho dos outros profissionais da escola, a formação continuada passa a ter sentido para os que dela fazem parte, estabelecendo relações de compromisso e cumplicidade com os problemas enfrentados na escola.

Conclusão

Discutir a identidade do coordenador pedagógico é rever posições, resgatar experiências, retornar a história e conhecer os conflitos e as relações travadas no dia a dia da escola. Podemos verificar que a função do coordenador pedagógico se dá no cotidiano da escola, de forma diferente em vários momentos da história da educação, de acordo com as legislações nacionais e municipais, sendo também influenciada pelo movimento no setor de produção capitalista em cada momento histórico.

O coordenador pedagógico é hoje um agente integrador dos vários atores da educação escolar e busca fazer com que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma mais qualitativa, integrada e coesa.

Foi possível verificar que este é no município de Campo Grande – MS um agente novo no contexto escolar, sendo necessário acompanhamento e um programa de formação continuada que dêem condições destes profissionais permanecerem na função, desempenhando com domínio e segurança suas atribuições, que são além de inúmeras, de grande importância para a organização escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.409-428, set. 2005. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000200009> >. Acesso em: 22 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigró de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo, edições Loyola, ed.2, 2007, p. 11-24.



CAPA



SUMÁRIO

965

CAMPO GRANDE. Decreto nº 11.716, de 05 de janeiro de 2012. Diogrande: Diário Oficial de Campo Grande – MS, Poder Executivo, Campo Grande, MS, 06 de jan. de 2012. P1.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

FERREIRA, N. S. C. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da formação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.184p.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Caderno de pesquisa. São Paulo, v.42, n. 147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006> >. Acesso em: 22 abr. 2015.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Referencia Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Alfabetização. Vol. I, Campo Grande, MS, SEMED, 2008. 328 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9º ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

Cultura tradicional da infância: pesquisa, registro e valorização de memórias a partir do levar a brincar

Lucilene Ferreira da Silva¹
lucilene-lu@uol.com.br
Universidade Estadual de Campinas-SP

Resumo: Paulatinamente, por diversos fatores, as crianças vêm perdendo os espaços de brincar e à perda dos espaços físicos se complementa a perda do repertório de brincadeiras. O sistema educacional brasileiro, que prioriza a alfabetização, esquece que há muitas formas de se aprender e ensinar e que seu público alvo é formado por crianças que precisam: de espaços que possibilitem se exercitarem com liberdade; de natureza que favoreça as descobertas a partir do olhar e da prática; de ouvidos que as escutem e as compreendam nas suas formas de ser, agir, pensar e brincar. O presente trabalho trata de uma experiência desenvolvida desde 2003 na comunidade da Aldeia de Carapicuíba, a partir do Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil e do Centro de Formação do Educador Brincante do projeto OCA Escola Cultural, com extensão para escolas públicas e creches do município de Carapicuíba. A partir do levar a brincar, vem sendo garantido este direito a centenas de crianças, além da valorização e registro do repertório de brincadeiras de bisavós, avós, pais, jovens, adolescentes e crianças do município de Carapicuíba. Este projeto contempla: pesquisa, registro, compartilhamento e publicação do repertório de brincadeiras tradicionais da comunidade da Aldeia de Carapicuíba, formada predominantemente por migrantes de vários estados brasileiros, o que nos possibilita traçar um perfil da cultura infantil brasileira.

Palavras-chave: cultura infantil; música tradicional da infância; brincadeiras tradicionais; pesquisa e documentação.

Introdução:

Quando observamos as crianças brincando, as vimos inteiras, centradas no que fazem, refletindo, criando e recriando na busca de desafiar seus limites. Quando analisamos o repertório da Cultura Infantil, constatamos que nele está descrita a mesma vivacidade, criatividade e inteireza características da infância, seja na música, na poética textual, nos gestos ou na movimentação corporal.

Vivemos num mundo globalizado, aonde a cultura de massa vem numa avalanche contínua, interferindo na valorização e cultivo das particularidades de cada lugar. A cultura da infância também vem sendo atingida por esta avalanche global e as crianças de uma maneira geral, principalmente as dos grandes centros, brincam cada vez menos. A aceleração e falta de tempo, a escassez de espaços físicos, o excesso de brinquedos tecnológicos, entre outros, contribuem com o desaparecimento do repertório de brincadeiras e segundo Joseph Pearce (2009), o mundo corre perigo quando para de brincar.

1 - Mestranda em Música - Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas



CAPA



SUMÁRIO

A partir da compreensão da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, da riqueza musical deste repertório, do seu significado, da escassez de estudos atuais sobre o tema e da perda para o patrimônio cultural do país o esquecimento do mesmo, este trabalho tem como objetivo compartilhar uma prática que resultou num levantamento significativo do repertório da infância de muito lugares, além do compartilhamento do mesmo, favorecendo a multiplicação da ação de levar a brincar.

Cultura Infantil

No Brasil, o repertório tradicional da infância é denominado cultura infantil ou cultura da criança, termos que vêm sendo disseminados pela pesquisadora Lydia Hortélio, grande estudiosa do tema na atualidade. Segundo Lydia, “Cultura Infantil corresponde ao acervo das experiências em plenitude e liberdade do Ser-Humano-Ainda-Novo. Este acervo forma um corpo de conhecimento – um Conhecimento com o corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos Brinquedos de Criança.”(HORTÉLIO, 2012)

Nas década de 1940 Florestan Fernandes, em pesquisas sobre os grupos infantis paulistanos chamados “trocinhas”, já utilizava a expressão cultura infantil para denominar os elementos culturais exclusivos das crianças:

Cultura Infantil aqui significa o mesmo que folclore infantil... Talvez a expressão cultura infantil seja melhor como item, não só porque tem mais ênfase que folclore infantil, mas porque parece dar ideia da ligação íntima com os grupos infantis, o que é certo e gostaríamos de ressaltar. (FERNANDES, 1947, p. 34)

Existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e característicos por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil. (FERNANDES, 1947, p. 35).

Veríssimo de Melo, 1985 e Henriqueta Rosa Fernandes Braga, 1970, utilizaram a expressão folclore infantil. Esta expressão caiu em desuso nas últimas décadas e a justificativa do pesquisador Alberto Ikeda sobre o motivo do desuso da palavra folclore e substituição da mesma por cultura popular, pode também justificar a substituição de folclore infantil por cultura da infância:

A expressão folclore foi deixando de ser utilizada e substituída por cultura popular porque estava muito vinculada a uma visão política mais conservadora e nacionalista e associada a uma perspectiva descontextualizada de conhecimento das expressões culturais. Assim, sociólogos e antropólogos historicamente criticam aqueles folcloristas que estudam e valorizam mais as formas culturais em si, sem considerarem os contextos sociais que geram essas manifestações. (IKEDA, 2012)

Diferente do que ocorre no Brasil, pesquisadores americanos como Shirley R. Steinberg, Joe L Kincheloe, Henry A. Giroux, Eleanor Blair Hilty, Douglas Kellner, Eugene F. Provenzo Jr, Peter McLaren e Janet Morris, no livro *Cultura Infantil*, a construção corporativa da infância, utilizam a expressão cultura da infância para denominar toda a produção cultural direcionada à criança, sejam programas de TV, cinema, videogames, música, livros, revistas, brinquedos, brincadeiras, etc. e para indicar o repertório de brincadeiras da tradição utilizam a expressão cultura popular das crianças:

O estudo da cultura popular das crianças não proporciona apenas insights na consciência infantil, mas também fornece novas visões da cultura em geral. A cultura infantil, neste contexto, revela inadvertidamente, num nível bem básico, o que está nos perturbando no nosso cotidiano, quais irritações habitam no nível do nosso subconsciente individual e coletivo. (STEINBERG, 2004, p.18)

Brincar

Em alguns países da Europa a palavra brincar é traduzida pelo termo jogar: jugar em espanhol, to play em inglês, spielen em alemão, jouer em francês. Já no Brasil, utilizam-se termos distintos para definir jogo e brincadeira: jogar supõe regras e se relaciona aos jogos de cartas, bola, dados, tabuleiro, etc. A palavra brincar é sinônimo de divertir-se, distrair-se, entreter-se, gracejar. Tem origem latina e vem de vinculum que quer dizer laço. (HOUAISS, p. 53) É derivada do verbo vincire, que significa prender, seduzir, encantar. Vinculum se transformou em brinco e originou o verbo brincar.

A nosso ver, a raiz etimológica do termo em português traduz o que o brincar de fato representa para a infância, conforme afirma Florestan Fernandes:

O brincar possibilita uma educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos, simbolicamente, põem-na em contato direto com os valores da sociedade. É uma integração da criança ao sistema de valores do grupo, consistindo, porém numa espécie de imersão no espírito dos antepassados. (FERNANDES, 1946, p. 40)

Tal definição também se aproxima do conceito de Câmara Cascudo:

(...) a brincadeira é o processo iniciador do menino. Ensina-lhes as primeiras normas da vida, acomoda-o na sociedade, revela-lhe os princípios vivos do homem, sacode-lhe os músculos, desenvolve-lhe o sistema nervoso, acentua-lhe a decisão, a rapidez do conhecimento, põe-lhe ao alcance o direito do comando, da improvisação, da criação mental. Espécie de lâmpada



CAPA



SUMÁRIO

989

de Aladino, o brinquedo se transforma nas mãos da criança numa diversidade incontável, imprevista e maravilhosa. Esse poder da inteligência infantil materializar a imaginação no imediatismo da forma sensível será tanto mais ajustador do menino no mundo social, quanto mais espontâneas tenham sido as aproximações entre a criança e o seu universo pequenino. (CASCUDO, 1976, p. 145)

O que é também corroborado por Lydia Hortélio: “O brincar é a língua da criança, sua maneira de ser, de configurar suas necessidades de crescimento e sentir a expansão de sua consciência.”(HORTÉLIO, 2012), o que ultrapassa a concepção de jogo.

Pesquisas comprovam que o brincar é milenar, universal e constitui representações dos principais aspectos da sociedade. As brincadeiras são reminiscências de rituais mágicos e religiosos, quase tão antigos quanto o próprio homem. Por exemplo, as cinco pedrinhas, jogadas na Grécia Antiga com ossos retirados das patas dos animais, astrágalos de carneiro, vêm de práticas divinatórias, como instrumentos de consulta aos Deuses. Nesses rituais, os astrágalos eram lançados e, de acordo com a posição em que caíam, tinham um significado.

Registros datados da pré-história, há mais de cinquenta séculos na Grécia, Roma, China e Japão, comprovam a existência de brinquedos e brincadeiras encontradas ainda hoje no Brasil: duelo, par-ou-ímpar, cobra-cega, esconde-esconde, quente-ou-frio, cara-ou-coroa, tiro-ao-alvo, gude, seu rei mandou dizer, corda, ioiô, pipa, pião, corrupio, cavalinho de pau, balanço, bola, boneca, fantoches, cabo-de-guerra, pedrinhas, amarelinha, casinha, roda, entre outras.

A permanência deste repertório no imaginário e cotidiano dos brasileiros, principalmente das áreas rurais, pode ser comprovada através da comparação de pesquisas feitas nas últimas duas décadas, com pesquisas do final do século XIX à segunda década do século XXI: Silvio Romero (1883), Ester Pedreira (1896), Alexina de Magalhães Pinto (1909), Mário de Andrade (1929), Frei Pedro Sinzig (1937), Cecília Meireles (1943), Florestan Fernandes (1947), Guilherme Melo (1947), Amadeu Amaral (1948), Veríssimo de Melo (1949), Rossini Tavares de Lima (1952), Yolanda de Quadros Arruda (1954), Figueiredo Pimentel (1955), Angélica de Rezende (1957), Alceu Maynard (1957), Iris Costa Novaes (1960), Zaide Maciel de Castro (1967), Lydia Hortélio (1968), Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1970), Milene Coutinho Maurício (1978), Nilcéia Cabral Fernandes (1986), Jacqueline Heylen (1987). “Se resistiram ao tempo, sendo guardadas e transmitidas de uma geração à outra, isto prova seu poder de adaptação e conservação.” (CASCUDO, 1976, p. 147)

Observações feitas entre grupos de crianças no percurso desta pesquisa nos possibilitam afirmar que repertório de brincadeiras varia ao longo dos meses. Tais variações se relacionam com as características de cada estação do ano e com as necessidades corporais da criança nestas estações, embora apresente diferenças entre um estado brasileiro e outro. Da mesma forma que se modificam ao longo dos meses, as brincadeiras variam de acordo com o desenvolvimento da criança, trazendo novos desafios na medida em que ela cresce. Da mais tenra infância à adolescência a criança experimenta progressivamente os acalantos, brincos, histórias, brincadeiras de casinha, faz de conta, balanço, boneca, carrinho, fórmulas de escolha, rodas, adivinhas, parlendas, trava línguas, mão, corda, cabo-de-guerra, bola, cama-de-gato, amarelinhas, pega-pega, esconde-esconde, elástico, pião, corrupio, bolinha de gude, cinco pedrinhas, pipa, jogos de tabuleiro, entre outros jogos e brinquedos, culminando nas rodas de verso, repertório da adolescência. Estes desafios sejam corporais, mentais ou relacionados à pronúncia das palavras, instigam a criança a “Repetir, repetir até ficar diferente”, como dizia Manoel de Barros (BARROS, 2008)

Apesar de não ser uma regra geral, brincadeiras como cinco pedrinhas, elástico, amarelinha, mão e roda são mais frequentes entre as meninas e o repertório da música tradicional da infância é também muito mais feminino que masculino, enquanto pião, bolinha de gude, pipa, carrinho, cabo-de-guerra e bola fazem parte do universo dos meninos. As demais são praticadas por meninos e meninas.

O repertório é composto por brincadeiras silentes e sonoras. As brincadeiras silentes são feitas em silêncio e, na maioria das vezes, exigem das crianças maior concentração: amarelinha, gude, bola, pega-pega, esconde-esconde, tiro-ao-alvo, ioiô, pipa, pião, corrupio, cavalinho de pau, balanço, boneca, cabo-de-guerra, pedrinhas, amarelinha, casinha, entre outras. As brincadeiras sonoras possuem ritmo e/ou melodia: acalantos, brincos, rodas, histórias, adivinhas, parlendas, trava línguas, fórmulas de escolha, corda, mão e brincadeiras de movimentações específicas.

São muitos gestos, constituindo uma só cultura: a dos meninos e meninas.

Cultura infantil na Comunidade da Aldeia de Carapicuíba: o levar a brincar, a pesquisa e documentação

O município de Carapicuíba, localizado na região metropolitana de São Paulo, foi um aldeamento de índios Guaianases e possui um importante patrimônio histórico: a Aldeia de Carapicuíba, fundada em 1580, elencada como uma das mais preservadas aldeias jesuíticas brasileiras, que por volta de 1770 já era considerada um significativo núcleo cultural.

Por seu clima e sua terra apropriados para o cultivo de legumes, hortaliças e cereais, Carapicuíba recebeu, a partir de 1928, um grande fluxo de imigrantes japoneses. Com a 2ª Guerra Mundial, entre as décadas de 1950 e 1960, aí chegaram imigrantes europeus, russos, poloneses e ucranianos. No período pós-guerra, com o fechamento dos garimpos na região de Diamantina (MG), o êxodo trouxe muitos mineiros para Carapicuíba. A partir da década de 1970 chega mais um grande fluxo de pessoas: imigrantes chilenos que fugiam da ditadura militar, além de nordestinos de várias regiões, que representam hoje a maioria da população, formada de pernambucanos, baianos e mineiros em sua maioria. Carapicuíba continua recebendo migrantes e imigrantes, como bolivianos e africanos, principalmente, que aos poucos vêm se juntando aos demais, fazendo morada nesse lugar. Embora em menor escala, encontramos ainda: maranhenses, piauienses, cearenses, paraibanos, alagoanos, sergipanos, paraenses, paranaenses e paulistas. Tal histórico dá à cidade, atualmente com uma população de cerca de 500 mil habitantes, um caráter muito acolhedor.

Entre esta população tão diversa, proveniente de vários estados brasileiros, a partir da compreensão da importância do brincar para o desenvolvimento saudável da criança, da riqueza do repertório de tantos lugares e da necessidade de conscientizar outros educadores sobre o risco que a humanidade corre quando para de brincar, iniciou-se em 2003, pelo Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil e o Centro de Formação do Educador Brincante da OCA Escola Cultural, uma ação com o objetivo inicial de levar a brincar. Este primeiro gesto desencadeou uma série de outras ações que resultaram numa significativa documentação da cultura tradicional da infância da comunidade da Aldeia de Carapicuíba:

- Atividades sistemáticas de brincadeiras com as crianças da comunidade, valorizando o repertório que



CAPA



SUMÁRIO

971

já sabiam e ampliando o mesmo;

- Formação de adolescentes e jovens como multiplicadores da ação de levar a brincar em escolas e outros espaços públicos da comunidade;
- Formação de educadores também na perspectiva de ampliar a ação de levar a brincar;
- Atuação direta em escolas públicas da comunidade, compartilhando o repertório de brincadeiras tradicionais;
- Aproximação dos pais, avós e bisavós da comunidade e levantamento do repertório da infância dos mesmos; ■ Registro e documentação do repertório levantado com a participação das crianças, pais e avós;
- Publicação da pesquisa e distribuição da mesma nas escolas públicas e outras instituições educativas do município de Carapicuíba e de todo o Brasil, principalmente das cidades de origem dos pais e avós da comunidade.

As várias gerações que contribuíram com a pesquisa – da década de 1920 à segunda década do século XXI – apresentam repertórios que diferem entre si, quando comparados por décadas. São brincadeiras cantadas e ritmadas. As cantadas, muito mais presentes na infância das gerações da década de 1920 até o início da década de 1970, trazem nas melodias a singeleza e a vivacidade características da infância da época: tons menores, melodias modais; predominância, porém, da tonalidade maior, variando de acordo com a música do lugar de origem. As brincadeiras ritmadas, a partir da década de 1970, têm cada gesto medido pela rítmica da palavra que impulsiona o movimento. Apesar de recitadas, de não possuírem melodia, apresentam muitas variações de altura: as vozes se movimentam por saltos, graus conjuntos ou permanecem numa mesma nota, criando um discurso musical variado, com esboços de cadências, marcando ponto de partida, tensão e repouso, bem como a expressividade desse repertório falado.

A abrangência de tantas décadas possibilita também analisarmos a transformação do repertório ao longo do tempo. De uma música em que a melodia é o elemento principal, passa a um estilo predominantemente recitado, em que o ritmo é a tônica; de quadratura perfeita, das formas com forte presença da redondilha maior ou menor – herança ibérica de nossa poesia popular – passa a uma métrica irregular; de movimentos mais contidos em que prevalece a roda, passa a mais movida, com disposições no espaço que vão muito além da roda; de andamentos mais lentos, a andamentos mais acelerados, acompanhando a velocidade do mundo. Essas diferenças definem as particularidades da Música Tradicional da Infância e da Música da Cultura Infantil Contemporânea; da música rural, das primeiras gerações, e da música urbana, das últimas, que, apesar das diferenças, trazem uma mesma essência que se relaciona com a necessidade da criança de brincar junto, de movimento e desafios. Outra similaridade entre as brincadeiras das gerações que participam desta pesquisa é a presença constante das rimas, que dão à palavra o lugar de um brinquedo, explorado de muitas formas. Muitas vezes essa rima é o que importa, mesmo que o texto pareça não ter sentido. Brincando com a palavra, todas essas gerações recitam o cotidiano, traduzindo sua relação com o mundo.

Quanto à organização no espaço, à forma e distribuição dos papéis, estas brincadeiras acontecem em roda, fila, túnel, aos pares, em diálogo, solos, grupos grandes, grupos pequenos, com as mãos, os pés etc. Os dois grandes grupos de brincadeiras aqui apresentados se diferenciam ainda segundo o gesto, a movimentação e formam grupos menores classificados de acordo. Entre as brincadeiras cantadas temos acalantos, brincos, brincadeiras de escolha, de movimentação específica, rodas de verso e brincadeiras de túnel. Entre as brincadeiras ritmadas temos amareli-

nha, corda, elástico, fórmulas de escolha, brincadeiras de mão, de movimentação específica e pega-pega, além das histórias com música. Tantos gestos possibilitam à criança inventar, reinventar, improvisar, dando vazão ao novo, ao criativo. Nas rodas de verso, por exemplo, constituídas por um refrão, cantado pelo grupo, e o verso cantado individualmente, surge a possibilidade de improvisação na escolha do verso, e na possibilidade de variações rítmicas e melódicas, segundo as características de cada música e a expressão de cada um.

Este trabalho não para por aí, as crianças continuam brincando, inventando e reinventando. A convivência reaviva as memórias e a cada dia surge uma “boa nova”, que é compartilhada e como uma preciosidade, é guardada e cuidada. Essas preciosidades compõem um repertório vivo, inteligente, que possibilita o encontro, a alegria; que conta a história de cada um e de cada lugar. Ele traduz o Brasil também vivo, alegre, cheio de encontros e misturas. Os estudos aqui iniciados são apenas o começo do muito que precisa ser feito em relação à cultura infantil e à música tradicional da infância brasileira.

REFERÊNCIAS:

- ALVARENGA, Oneyda. Comentários a alguns cantos e danças do Brasil. São Paulo: Revista do Arquivo, 1941.
- AMARAL, Amadeu. Tradições populares. São Paulo: Progresso Editorial, 1948.
- ANDRADE, Mário. Música, doce música. São Paulo: Martins, 1963.
- ARAÚJO, Alceu Maynard Araújo. Cem melodias folclóricas. São Paulo: Ricordi, 1957.
- _____. Folclore Nacional. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- BENJAMIN, Walter. A hora das crianças. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- _____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação. São Paulo: 34, 2002.
- BRINCAR. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 200. p. 513.
- BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. Cancioneiro folclórico infantil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.
- CASCUDO, Luis da Câmara. História dos Nossos Gestos. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- CERQUEIRA, Esther P. de. Folclore Musicado da Bahia. Salvador: FUNCEB/EGBA, 1978.
- CESAR, Pedro. Só dez por cento é mentira. Rio de Janeiro: Arteranato Eletrônico, 2008. 1 vídeo (82 min), son., color.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1947.
- HEYLEN, Jacqueline. Parlenda: riqueza folclórica. São Paulo: Hucitec, 1987.
- HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância / Música da Cultura Infantil no Brasil. Salvador/BA, julho /2012.. Artigo não publicado.
- _____. De onde vem aquela menina? Jornal Fura Bolo. São Paulo, Outubro/Novembro 2002. ano 2, n. 11. Ponto de Vista.
- _____. Criança, Natureza, Cultura Infantil. Jornal Tema Livre. Bahia, julho 2002, ano V, n.53, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.



CAPA



SUMÁRIO

973

- _____. Abra a Roda Tin dô lê lê... São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD. Acompanha livreto.
- _____. Ô, Bela Alice... Salvador: Casa das Cinco Pedrinhas, 2004. 1 CD. Acompanha livreto.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar. São Paulo: Eldorado, 1983.
- _____. Brincando de Roda. São Paulo: Eldorado, 1984.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- IKEDA, Alberto. Entrevista Alberto Ikeda. In: FERNANDES, Iveta Maria B. A. Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- JUNG, Karl; KERÉNYI, Karl. A criança divina, uma introdução à essência da mitologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LIMA, Rossini Tavares de. ABECÊ do folclore. São Paulo: Ricordi, 1972.
- MADUREIRA, Antônio. Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar. São Paulo: Eldorado, 1983. 1 CD. Acompanha livreto.
- _____. Brincando de roda. São Paulo: Eldorado, 1984. 1 CD. Acompanha livreto.
- MAURÍCIO, Milene Coutinho. Vamos brincar de brincar. Belo Horizonte: Comunicação, 1978.
- MELLO, Veríssimo de. Folclore Infantil. Rio de Janeiro: Cátedra, 1985.
- MELO, Guilherme. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.
- _____. Rondas infantis brasileiras. In. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1953.
- MOUKACHAR, Marie Bitar. Representação da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.
- NOVAES, Iris Costa. Brincando de roda. 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- PEARCE, Joseph Chilton. O fim da evolução. São Paulo: Cultrix, 2009.
- PRIORE, Mary del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.
- REZENDE, Angélica. Nossos avós cantavam e cantam. Belo Horizonte: Carneiro & Cia, 1957.
- ROMERO, Silvio. Cantos populares do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- SINZIG, Pedro(Frei). O Brasil cantando. Petrópolis: Vozes, 1938.
- STEINBERG Shirley R; KINCHELOE, Joe. Cultura infantil, a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Redes e coletivos docentes: possibilidades de (trans) formação do olhar?

Aline Gomes da Silva
aline.unirio@gmail.com
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes
jacquelinemoraes@hotmail.com
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa concluída em 2014, vinculada ao Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, um programa localizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo. Este trabalho discute experiências formativas vividas em um coletivo docente no contexto da cidade do Rio de Janeiro. Os professores/as em foco vêm se desafiando a pensar o fazer cotidiano escolar, assumindo-se como professoras/es pesquisadora/es da própria prática. Compõe este coletivo educadores/as que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas cariocas e professoras vinculadas a universidade. Busca-se nesta relação, que é ao mesmo tempo política e ética, tecer diálogos horizontais e solidários entre escola e academia. O trabalho que socializaremos teve como eixo as perguntas: “o que narram docentes quando estão em um espaço coletivo?” E ainda a questão: “Uma experiência docente narrada/ouvida pode se configurar como formativa?” Para tanto, mergulharemos em algumas narrativas docentes produzidas no Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras e Narradoras (GEPPAN), locus de nossa ação e investigação, buscando, como nos convida Walter Benjamin, as lições possibilitadas pela “experiência transmitida pelo relato comum”. Por fim, o mergulho nas narrativas docentes nos permite compreender que a participação em coletivos docentes, ao possibilitar a interlocução entre as pessoas, contribui para a potencialização dos sujeitos, na medida em que narrar pode também significar aprenderensinar com o outro. Trata-se de abrir-se à dialogicidade, à reflexão e a novas compreensões em um movimento que se faz coletivo.

Palavras-chave: coletivo docente; experiência; narrativa docente

Introdução:

Para onde mira nosso olhar...
O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu.

Arnaldo Antunes

Que é olhar? Por onde transita nosso foco de interesse? Onde para? Por quê? Para quem olhamos? Com que finalidade? Estas são algumas das perguntas que, em diálogo com o tema do VII Seminário Fala Outra Escola, “O Teu



975

olhar Trans-forma o Meu?”, nos moveram a escrita deste texto. Talvez possamos chamar de ensaio aquilo que aqui compartilhamos: um escrito que não se aferra em certezas mas que se permite trazer palavras em ebulição, sentidos em nascimentos, pensamentos em início de caminho.

Sendo um ensaiar de palavras, assumimos que não pretendemos realizar um esgotamento da temática. Também pouco almejamos produzir uma vasta revisão bibliográfica que resulte em uma referência no campo temático aqui escolhido. Nossa intenção é apenas deixar o pensamento fluir, consentir o atravessamento da temática do olhar a partir de nossas inquietações e experiências.

Arnaldo Antunes, na poética com a qual iniciamos este texto, nos convida a ultrapassar a compreensão de *olhar*: de um mero ato físico, que implica órgãos e complexa rede perceptiva, para a ideia do olhar como *compreensão* sobre o mundo e sobre si. Neste sentido, somos provocados a pensar a importância de um olhar que, num gesto sensível e solidário, enriquece e melhora o olhar do outro.

Pensar o *olhar* como metáfora de *compreender*, não é nova. Remete-nos a história da produção do conhecimento. Sendo forma de conhecer, o olhar não é neutro.

Pensar, portanto, nesta perspectiva seria: contemplar, examinar, observar... ações nas quais o olhar está em jogo profundo. Uma referência ao olhar está no livro de George Orwell chamado 1984. Publicada em 1949, período do pós-guerra, esta obra traz a descrição de um mundo controlado por um grande olho, o Big Brother. Na trama, a população é submetida à vontade onipresente do Estado, do Grande Irmão. Este é o olho que tudo vê, tudo sabe e tudo controla: uma forma avançada e eficiente do panóptico descrito por Foucault. Big Brother do livro de Orwell está presente em cada casa, em cada rua e cidade, vendo e controlando tudo e todos. No livro, escapar do olhar que tudo vê, parece algo com poucas possibilidades de ocorrer. Mas ocorre.

Não é sem razão que, diante da necessidade de um nome para um popular Reality Show, *Big Brother* recebe os votos. Esta nomeação faz, portanto, uma clara referência ao livro mencionado acima. Criado em 1999 por um executivo de uma TV holandesa, este programa mostra, de forma ininterrupta, imagens de pessoas confinadas em uma mesma casa, obrigadas a conviverem por um período que gira em torno de três meses, e a disputarem um prêmio final. As câmeras espalhadas por toda a casa onde pessoas se encontram (e se desencontram), nos dão a certeza de que somos nós o *Grande Irmão*.

Ver e sermos vistos parece ser o desejo maior, a grande missão, a tarefa que nos toma, compulsivamente, horas do dia e da noite. Ver e sermos vistos: compulsão que nos leva a olhar o facebook a cada instante alimentados pela pergunta: quem está me vendo agora? Quantas “curtidas” recebi pela imagem compartilhada há pouco? Que personagem saco agora a fim de que seja melhor recebido? Estaremos nos convertendo no olho que olha para, em troca, sermos vistos, admirados e desejados?

O grande mito e mote da vida parece ser nos tornarmos o mais visível possível. O irônico é que não podemos controlar os sentidos das imagens que tornamos visíveis. O olhar que nos olha, por vezes, pode tomar as imagens que damos a ver em sua contraposição.

Por outro lado, por muitos anos a empiria foi responsável pelo regime de verdade. Era preciso “ver para crer” e, “provando”, legitimar uma dada experiência. Orientadas por Von Foerster (1996), temos aprendido que não enxergamos apenas pelo aparelho ocular, mas através de nossa compreensão sobre o que vemos. Em outras palavras: enxergamos a partir do que compreendemos. Neste sentido temos nos desafiado, ao longo de nossas ações e inves-

tigações, a compreender de diferentes ângulos, de forma mais complexa, menos simplificadora, menos arrogante.

Um autor que tem nos instigado a pensar mais adiante tem sido Manoel de Barros. Em Memórias Inventadas, encontramos uma provocação:

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica. (BARROS, 2003, p.121)

Miradas outras? Miradas criadas e recriadas? Ver errado ou ver de outro jeito? As invenções de Barros nos encorajam a buscar olhares que não se acostumem a ver o mesmo. Que não se acomodem a compreender o mesmo. Há que ter coragem para se desacostumar. A inventar trajetórias. A criar modos de enxergar. A despraticar as normas, como convida o autor.

Mas há também que reconhecer que não é fácil criar novos modos de ver e entender já que, como nos diz Von Foerster, estamos meio cegos. Diz o autor, em tom de alerta: “você não reparam que estão parcialmente cegos. Ou o que é o mesmo, não vêem que não vêem” (VON FOERSTER, 1996, p.60).

Um desafio que temos buscado viver individualmente e coletivamente é: ver o que não é óbvio. Ver mesmo quando nossa cegueira não nos permite. Para tanto, outras miradas epistemológicas são fundamentais. Uma delas está no campo da educação, na potência dos grupos e coletivos docentes. Estes têm nos ajudado naquilo que Bakhtin (2000) concebe como excedente de visão - aquilo que não enxergo [e compreendo] do lugar onde ocupo, me é revelado pelo outro do lugar que ele ocupa. Assim, nossas pesquisas têm investido em compreender se a participação em coletivos docentes, o que implica compartilhamento de experiências pedagógicas, têm ajudado a (trans)formar o olhar de cada componente sobre o cotidiano escolar.

É neste movimento de ver/compreender o outro e suas práticas que se sustentam os coletivos docentes, locus privilegiado de nossas investigações e ações.

O que são redes e coletivos docentes?

Os grupos, redes e coletivos docentes se inscrevem na América Latina, e no Brasil em especial, como *movimentos instituintes* (LINHARES, 2013). Praticam, em geral, modos outros de viver a *formação continuada*, na medida em que tentam fugir de modos hegemônicos como a formação de professores/as vem sendo pensada e fabricada historicamente.



CAPA



SUMÁRIO

977

Em nossa compreensão, grupos, redes e coletivos docentesse constituem como possibilidades de tempos-lugares narrativos para aquelas/es professoras/es que vivem a escola e dela querem falar, compartilhar, compreender e produzir conhecimentos, em vez de apenas aceitar com docilidade (FREIRE, 2011) a relação colonialista que, historicamente, a universidade, representada pelos seus especialistas, tem produzido sobre a escola. A relação escola-universidade, por vezes, revela um discurso simplificador do cotidiano escolar e de seus praticantes (CERTEAU, 1996), e acaba por fixar uma imagem instituída de acordo com a qual compete à escola “o locus de aplicação de conhecimentos, e às instituições acadêmicas os lugares de produção destes conhecimentos a serem aplicados” (MORAIS, 2012, p.16).

Na contramão deste paradigma, localizamosos coletivos docentes como grupos formados por professoras e professores que vêm possibilidades de tessituras entre os saberes produzidos por ambas as instituições: escola e universidade. Esses coletivos docentes, ao se proporemviver em grupo o estudo e a pesquisa, fazem um convite a aprendizagem solidária.

Temos acompanhado alguns grupos e visto que muitos deles não intencionam uma relação submissa ou consumidora das teorias produzidas pela chamada *academia*, mas, antes, propõe um diálogo entre as experiências produzidas cotidianamente nas escolas onde atuam, com os conhecimentos produzidos pela universidade. Buscam, na relação *prácticateoriaprática*, compreender/discutir/aprender/ensinar coletivamente sobre a complexidade constitutiva do cotidiano escolar e, em especial, da alfabetização das crianças das classes populares.

Com isso, não queremos cair na armadilha ou na contradição de dizer que à escola cabem os conhecimentos práticos e à academia os teóricos, mas ressaltar a relação de retroalimentação entre esses conhecimentos, pois se encontram subjacentes um ao outro; afinal, seria destituído de teoria o saberfazer da professora no exercício de sua docência? Ou seria desprovido de conhecimentos empíricos as produções teóricas produzidas pelos/as pesquisadores/as da academia? O que essa relação nos dá a ver/compreender?

Uma linha de investigação que tem nos ajudado a ver que “o seu olharmelhora o meu” está nas narrativas docentes sobre os sentidos de pertencer a um coletivo docente. Algumas das narrativas que temos encontrado, nos permite inferir sobre as relações que atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes marcado pelo isolamento, pela ausência de espaços coletivos para a reflexão dentro da escola. Esta situação não implicaria também na individualização dos sujeitos e de suas práticas? Não produziria também a inviabilidade da construção efetiva de projetos educativos coletivos? Não deveria ser o compromisso das políticas públicas de educação, no que tange à formação docente, criar condições para que professores, enquanto “sujeitos produtores da história e da cultura” (KRAMER,1999), tivessem garantido *tempolugar* para compartilhar coletivamente suas experiências?

Para não apenas falar sobre mas falar com, trazemos algumas vozes docentes ouvidas durante a pesquisa de mestrado “Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada” defendida em 2014, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo. Estas vozes são parte de uma investigação de um coletivo docente chamado “Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es” (GEPPAN). A primeira professora, Ana Paula Venâncio, é professora do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAP/ISERJ), instituição atrelada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Estado do Rio de Janeiro. A segunda professora que tem sua voz inscrita neste trabalho é Renata Alves, também professora do CAP/ISERJ. A terceira professora é Denise Tardan, professora do Colégio Pedro II, instituição

federal de ensino, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No momento da pesquisa, Denise era, ainda, professora do CAp/UERJ e da SME/ Rio de Janeiro.

Ana Paula em sua narrativa defende que a consolidação de um grupo depende da construção de uma relação de confiança, a qual permita aos sujeitos exporem-se, desnudarem aquilo que lhes é caro, correndo o risco de ser(em) questionada(as). Todavia, tal exposição também se torna uma possibilidade de criar liga, deestabelecer vínculos entre as pessoas:

A gente também já construiu ali essa coisa do vínculo; (...) Talvez eu esconda muitas coisas, mas para expor coisas muito íntimas é preciso que se tenha um laço de confiança para confiar num grupo grande. (...)Então é a confiança de estar no grupo; se fosse outro grupo eu não estaria expondo tantas coisas que faço na sala de aula correndo o risco de ser questionada e ter desnudado algo que eu acho que é lindo, que foi o máximo e não tomar aquilo como: Pôxa, vim para cá para falar e aí... Eu não percebo desse modo. Acho que é importante, mas e o outro, como se sente? Para mim, o vínculo de confiança que existe nesses grupos é talvez – eu boto no campo do “talvez” porque é tudo muito complexo – talvez seja algo que também cria liga para as pessoas pertencerem a um grupo, entre outros sentimentos, entre gostar de estar ali naquele momento, mil outras coisas; mas, principalmente confiar. (ANA PAULA VENÂNCIO, 26/03/2013).

Em relação ao sujeito mergulhado nessa relação narrada por Ana Paula, Larrosa (2002) define-o como “sujeito da experiência”, o sujeito aberto à exposição, o qual se permite ser “ex-posto”, de modo que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de por-mos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p.24).

Ana Paula, ao afirmar que pertencer a um coletivo docente demanda confiança para expor-se, apesar das possíveis críticas. Trata-se de viver os acontecimentos como uma experiência. Em consonância com esse pensamento, encontramos em Larrosa (2002) um modo de pensar a formação coletiva, ele diz: “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’.” (p.24).

Para algumas professoras pertencer a um coletivo docente possibilita – apesar de não haver garantia– o fortalecimento das pessoas em suas práticas e concepções, que saibam sustentar e defender teórica e epistemologicamente suas ações. Neste sentido, Renata, uma professora com quem temos trabalho e investigado, nos diz:

Eu fico pensando assim: eu pertenço ao grupo porque eu acho que é extremamente importante para mim... Estar sempre me fortalecendo; sempre em contato com outras ideias de outras pessoas, isso vai me constituindo, eu vou trocando, vou aprendendo e vou ensinando nesses grupos e vou transformando coisas dentro de mim a



partir dessas vivências e permanências. Esses grupos são importantes para mim porque me fortalecem, e hoje eu falo mais... Eu vi que eu fazia coisas, mas eu não sabia porquê fazia. Hoje eu consigo defender por que eu faço certas coisas e o porquê de não fazer outras. (RENATA ALVES, 26/03/2013).

Compreendemos, através do dizer de Renata, que a participação em coletivos docentes, ao possibilitar a interlocução entre as pessoas, contribui para a potencialização dos sujeitos, na medida em que narrar pode também significar aprenderensinar com o outro. Trata-se de abrir-se à dialogicidade, à reflexão e a novas compreensões em um movimento que se faz coletivo.

Para Benjamin (1996, p.10), “a experiência transmitida pelo relato comum ao narrador e ao ouvinte” possibilita a construção de uma “comunidade de vida e de discurso”. Assim, seriam os coletivos docentes tempolugar propício não só à ampliação e partilha de experiências, mas também à construção de discursos para determinado grupo?

O dizer de Renata revela que a sua participação em coletivos docentes lhe potencializou a falar mais e defender seus saberes-fazeres praticados em sala de aula. Mais uma vez tomando por empréstimo as palavras de Benjamin (1996), talvez possamos compreender que junto aos nossos pares construímos discursos capazes de defender aquilo em que acreditamos e assumimos no cotidiano escolar, enquanto práticas e concepções emancipadoras em educação. Quem sabe possamos compreender a importância de tecermos, na escola, discursos coletivos em vez de um dizer de sujeitos isolados no mundo? Quiçá reconhecermos a formação a partir de sua dimensão coletiva, como retrata a poesia de João Cabral de Melo Neto (1994):

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos...

MELO NETO, 1994.

A indagação /constatação/ provocação de Dina reforça as palavras do poeta e nos convida a pensar:

A gente acredita na aprendizagem com o outro, na discussão com outro e nos encontros e na hora de eu fazer e pensar a minha prática eu vou fazer de forma solitária. Por quê? (DINA PINHO, 28/03/2013).

980



CAPA

SUMÁRIO

A defesa de Dina por um trabalho que se faça coletivo é um indício que me faz desconstruir a imagem por vezes congelada da docência e discursos simplificadores (MORIN, 2005) que denunciam a inexistência de trabalhos coletivos na escola, por conta da ausência de vontade das/os professoras/es¹. Ao contrário deste discurso, Dina nos provoca a compreender, que sua trajetória profissional sempre esteve atravessada pelo encontro com o outro, como um modo compartilhado de viver a formação no exercício da docência. Seja pela busca por novos conhecimentos, seja pela insatisfação com alguma política pública que chega ao cotidiano escolar de modo autoritário, sem a devida discussão dos seus praticantes (CERTEAU, 1996). Daí que sua postura enquanto sujeito implicado com a história não tem se resumido a constatar os problemas emergentes na escola, mas o de viver o desafio de não adaptar-se a eles, mas buscar forças no coletivo docente para compreender e intervir na realidade (FREIRE, 1996).

Forças que também se revelam, no dizer de Denise, ao narrar se dar no coletivo docente o fortalecimento do seu trabalho, ou, ainda, ser no coletivo que encontra seus pares – seus companheiros de luta cotidiana por uma educação outra, a qual se distancie de modos mecanicistas de ensinar:

Para mim é a continuação do meu movimento de estudo. Quando eu te falei que ir para lá, para mim, era estar com os meus, era ver que eu não estava sozinha nesta luta. Então esse é o meu motivo forte para estar no grupo. Se eu saio do grupo e me distancio de tudo isso, como já aconteceu, por exemplo, da gente ficar 4 meses sem se encontrar... não foi legal, porque eu estava sozinha.(...) eu estava sem chão, sem estímulo, sem ânimo. (...) a força maior de estar em um grupo é essa que estando aqui é um vínculo que eu tenho com as pessoas que pensam igual a mim. E isso é tudo para uma professora que quer ser pesquisadora. Eu acho que sozinha não dá. Não digo que seja impossível porque eu acho que deve ter até alguém que faz, eu não sei, mas para mim é. Se eu ficar sozinha eu não vou ser uma péssima professora, porque a gente tem nosso compromisso e nosso ideal, mas que vai enfraquecer muito o meu trabalho vai... (DENISE TARDAN, 06/04/2013).

O dizer de Denise nos provoca a pensar o coletivo docente como responsável pelo movimento que faz com que as/os professoras/es se percebam e se assumam como professoras/es pesquisadoras/es de suas práticas. Os fragmentos de narrativas dados a ver neste texto, trazem pistas importantes sobre o que significa, para algumas professoras, participar de coletivos docentes enquanto tempo/lugar de formação continuada e compartilhada. Neste sentido, coletivos docentes podem ser vividos como lugar onde se cria vínculos afetivos e de confiança, de fortalecimento de práticas, de ensino/aprendizagem com o outro, de apropriação de teorias subjacentes às práticas cotidianas, de exposição, mas, sobretudo, de pensar e discutir a prática coletivamente, no encontro entre os pares... São muitas as adjetivações possíveis através de uma leitura interessada sobre o que foi dito e todas elas nos revelam a potência de redes e coletivos docentes.

Conclusões: olhares provisórios...

As experiências que vivemos em redes e coletivo docentes não são inaugurais ou inovadoras mas são pre-

1 - Pensamos que, para além deste discurso, estão os interesses das esferas governamentais, que por vezes atuam para a destruição de projetos coletivos na escola, na medida em que implementam projetos e formas de avaliação que privilegiam a individualização – e a consequente culpabilização – de cada um, profissionais, alunos. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2006).



nes de palavras das professoras-pesquisadoras-narradoras com quem muito temos aprendido nestes anos de convivência e participação em coletivos docentes. São palavras de quem busca atribuir sentido ao vivido para melhor compreendê-lo e, ao melhor compreendê-lo, melhor praticá-lo.

A aprendizagem que fica, entre tantas outras, é a necessidade de criarmos, de experimentarmos, nos espaços tempos onde atuamos, movimentos legitimadores de nossos saberes e experiências, na luta por uma educação pública popular. Experiências nas quais possamos viver o exercício da palavra e da contrapalavra, o exercício da autoria de nossas falas e pensamentos, compreendendo-nos sempre em devir.

Aprendemos que pertencer, participar, investigar e ser formada por meio de encontros em coletivos docentes tem sido um diferencial na nossa formação como professoras pesquisadoras. Não dá para construir uma formação na perspectiva da horizontalidade se não for pela abertura ao diálogo, com encontros entre os pares, tendo a experiência, tecida cotidianamente nas escolas, como centralidade das nossas discussões e reivindicações. Tampouco dá para acreditar que sozinhas vamos conseguir intervir, significativamente, nos modos como hegemonicamente vêm sendo pensada a educação e a formação docente.

As ações vividas em coletivos docentes são vistas/compreendidas como acontecimentos singulares e únicos - muito embora os princípios que nos movem estejam entrelaçados a princípios perseguidos por tantos outros coletivos docentes e movimentos sociais. Desta forma, apesar de inscrever a contrapelo das políticas hegemônicas de formação, coletivos docentes não podem ser modelos a serem disseminados pelo país afora. Cada contexto docente tem demandas próprias, vive contradições e, sobretudo, vive processos de formação continuada muito próprios.

Cada grupo espalhado por este país-continente não constitui um experimento replicável mas pode ser vivido como inspiração. Inspiração no sentido de provocar, de inquietar, de mostrar que, sim, outra escola é possível, outra formação é viável... O futuro não está dado no agora, tampouco as experiências são tecidas por uma relação de causalidade. Que possamos, pois, tomar a palavra, assumir nosso lugar de professoras pesquisadoras da própria prática e, não sem luta, tecer outras histórias.

Portanto, em relação à formação docente, ao pensar, e ao compartilhar as nossas experiências (LAROSSA, 2006) e com isso nos inscrevermos no mundo de outro jeito, possamos imitar Diego, personagem criado por Eduardo Galeano, que diante da imensidão do mar, pediu ao pai: Me ajuda a olhar?

Não pretendíamos com este trabalho realizar um esgotamento do tema. Tampouco almejávamos produzir uma vasta revisão bibliográfica. Nossa intenção era deixar o pensamento fluir, nos deixar atravessar pela temática do olhar a partir desta, pensar sobre coletivos docentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: a infância. Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Compaginar concepções: ciência e formação no horizonte de possibilidades de um projeto coletivo.

Polifonia(UFMT), Cuiabá, v. 12, Fac. 1, p.47-64, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. (Trad. Eloisa Araújo Ribeiro). São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p.55 – 61, jul./dez. 2001.

_____. Formação de professoras alfabetizadoras em rede: a experiência do fórum de alfabetização, leitura e escrita. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Campinas, 2012.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NETO, João Cabral Melo. A educação pela pedra. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

ORWELL, Georges. 1984. 21ª Edição. Série Biblioteca do Espírito Moderno. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

SILVA, Aline Gomes da. Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/UERJ, São Gonçalo, 2014.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: Disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.59-74.



CAPA



SUMÁRIO

983

A formação de professores e professoras brincantes: descolonizando olhares

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

Rafaela de Ávila Cardoso
rafaeladeavila@yahoo.com.br
Universidade Metodista de São Paulo

Rosemeire Silva dos Santos
santosrose04@hotmail.com
Universidade Metodista de São Paulo

Talita da Silva Fim
tdsfim@yahoo.com.br
Universidade Metodista de São Paulo

Resumo: O presente trabalho objetiva compartilhar reflexões acerca da formação de professores e professoras brincantes a partir da experiência vivenciada pelas autoras no Projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, este vinculado ao PIBID em uma parceria entre a UMESP e a Prefeitura de São Bernardo do Campo. Esta experiência, em creches e pré-escolas, tem possibilitado a todos/as envolvidos/as no projeto confrontar concepções, valores e práticas a partir do olhar indagador da, para e com a criança. Estas várias direções do olhar, que tem como foco as brincadeiras, tem feito com que o grupo questione certezas, inquiete-se frente ao desconhecido, descolonize olhares hegemônicos que tão somente veem a criança como falta, reconhecendo que as crianças e suas infâncias não cabem em fôrmas teóricas e em práticas pedagógicas que procuram aprisioná-las, não respeitando seus desejos, necessidades e suas múltiplas formas de ler e dizer o mundo. Neste movimento, outros olhares provenientes do campo da pedagogia da infância, da sociologia da infância, da filosofia e da arte iluminam as propostas de atividades tendo por desafio olhar para as crianças reais, acompanhando seu olhar, descobrindo com elas as tantas possibilidades de respostas àquilo que se oferece às mesmas. Nesse sentido, o universo da brincadeira tem sido instigado através de propostas como o Cesto dos tesouros, tapetes e labirintos de sensações, livros sensoriais, trabalho com caixas, cordas, bernal curioso, materiais não estruturados, instrumentos musicais, cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, espaços que convidam à brincadeira simbólica, dentre outras. Prazer, desprazer, encantamento, estranhamento, surpresa, dúvida, inquietação são algumas das sensações vividas.

Palavras-chave: crianças; culturas infantis; formação docente; brincante; olhares.

Introdução

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul.
Que nem uma criança que você olha de ave.

(Manoel de Barros)

984



CAPA

SUMÁRIO

Historicamente negamos às crianças o direito de serem crianças. Construimos discursos dominantes que as aprisionaram no lugar da falta: seres da ausência da razão, seres imperfeitos fruto do pecado original, adultos em miniatura, tabula rasa, ingênuos e imaturos, menores. Já a infância, definida como período de redenção do pecado original, como idade da natureza e ainda, como fase de preparação para a vida adulta. Frente a tais discursos só caberia aos adultos/as a tarefa de prepará-las para os desafios futuros.

A própria modernidade, que colocou as crianças e a infância no centro das atenções, não conseguiu desvencilhar-se da imagem da criança como falta e da infância como uma etapa passageira do desenvolvimento humano. Olhares mais afirmativos para as crianças e suas infâncias são frutos da contemporaneidade, e aqui destacamos as contribuições de três importantes pensadores.

Vygotsky (1991a, 1991b, 2009) que ao enfatizar o papel da linguagem e da cultura na constituição dos sujeitos, compreende as crianças como seres sócio-históricos, atribuindo à brincadeira um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Walter Benjamin (1984, 1994, 1995) que nos provoca a pensar a linguagem como construtora de sensibilidades que repercutem para além de nossas próprias palavras e que, portanto, entrecruzam tempos, o que nos leva a questionar a compreensão da criança e da infância marcada por etapas sucessivas do desenvolvimento. A criança é um ser social, inserida na história, pertencente a uma classe social e produtora de cultura; alguém capaz de criar a história a partir do “lixo da história”. E finalmente, Florestan Fernandes (2004), que ao investigar os grupos infantis, conhecidos como “trocinhas”, na década de 1940 no bairro do Bom Retiro em São Paulo, apresenta-nos o conceito de “cultura infantil”, e nele, o reconhecimento das crianças como produtoras de cultura e a brincadeira como espaço privilegiado de tais produções.

Com estes pensadores, observa-se a compreensão da criança como um ser social e histórico, que não apenas reproduz, mas produz cultura. Observa-se ainda, sobretudo com Benjamin, certa denúncia ao adultocentrismo que tem marcado as relações entre crianças e adultos/as.

Embora tal compreensão sobre a criança venha se fazendo presente em vários estudos e pesquisas sobre a infância, reconhecendo-a como um ser de direitos e protagonista da sua história, na prática pedagógica “observamos a coexistência das mais variadas concepções, porém, ainda com certa ênfase do discurso dominante da criança como natureza pura, inocente, reprodutora de cultura, biologicamente determinada por estágios universais, imatura e que precisa ser preparada para a vida adulta” (SILVA, 2012a, p. 54).

Submetidas a lógica adultocêntrica, as crianças têm cada vez menos espaços para suas brincadeiras e outras formas de expressão. As instituições educacionais que as atendem, roubam delas noventa e nove das suas “cem linguagens”, como bem denunciou o educador e pesquisador italiano Loris Malaguzzi, oferecendo, quase sempre, um currículo descontextualizado da própria realidade e marcado por um caráter pragmático. Com isso, continua-se a prepará-las para as séries escolares posteriores, ou melhor, para o mercado.

Este cenário traz um grande desafio à formação inicial e continuada de professores e professoras que pretendem ou que já trabalham com as crianças. Desafio que passa por reconhecer que a relação da criança pequena com a cultura envolve diferentes linguagens, o que implica caminhar na contramão de uma sociedade grafocêntrica, na perspectiva de não colonizar os corpos das crianças, dando visibilidade às suas múltiplas linguagens.

Caminhar na contramão é o que procuramos fazer no trabalho que temos desenvolvido no interior do Projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, sendo este vincula-



CAPA



SUMÁRIO

do ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subsidiado pela CAPES, em uma parceria entre a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

O Projeto conta hoje com cinquenta estudantes, sete professoras-supervisoras e três coordenadoras de área, no atendimento à três creches e quatro pré-escolas municipais. Tem como foco central a formação de professores e professoras brincantes. Seres curiosos, de fantasia e imaginação, capazes de estranhamento e encantamento; capazes de suspender as certezas e aprenderem com as crianças. Seres pulsantes.

Neste artigo, compartilhamos parte do percurso percorrido até o momento, através de nossos olhares. Olhares desejosos de não mais serem razoáveis, para quem sabe poder “olhar de ave”.

Entre olhares...

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros)

A participação no projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis” tem possibilitado às estudantes de Pedagogia percorrer os ambientes, conhecer a estrutura física e organizacional de creches e pré-escolas, os projetos desenvolvidos pela equipe escolar ao longo do ano, o contato com a direção escolar, coordenação, corpo docente, equipe de apoio, as crianças e as famílias; portanto, trata-se da inserção do/a discente no cotidiano escolar.

Essas experiências, vivenciadas pelas alunas e demais bolsistas: professoras-supervisoras e coordenadoras de área, possibilitam a articulação teoria e prática, e, conseqüentemente, a reflexão sobre a prática pedagógica, exercício este essencial na formação docente, na perspectiva da construção de um/a profissional criativo/a, inovador/a e transformador/a, afinal, como nos ensina Freire (1987, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão”.

E é no trabalho que nos deparamos com as crianças, com sua curiosidade, questionamentos, com suas “peraltagens”, com seu olhar que nos indaga, que questiona nossas supostas certezas, que nos desestabilizam e que por isso mesmo nos encantam. Nosso foco: o brincar.

O brincar é uma ação intensamente vivida pelas crianças, sendo ela necessária para a formação cidadã. Nela meninas e meninos vivem diversas situações: relacionam-se, criam, inventam, arriscam-se, vivendo emoções únicas que a brincadeira proporciona. Nesta não só apropriam-se da cultura, como também a confrontam, e nesse movimento criam as culturas infantis.

O desejo pelo brincar é constante no cotidiano das crianças, e é nitidamente percebido quando a professora ou o professor as levam ao parque, à brinquedoteca ou até mesmo quando oferece espaço dentro da sala para as brincadeiras. É o momento de se desvencilharem das atividades dirigidas e controladas pelos/as docentes; um momento necessário à sua formação, marcado pela dimensão do prazer, da fantasia, da imaginação, da criação, da

inventividade, da expressão de seus desejos de ser, fazer, viver.

É como se meninos e meninas pequenos/as estivessem em uma gangorra, que ora pende para cima ora para baixo, em um desequilíbrio constante, ou seja, ora elas estão vivenciando o que os adultos impõem a elas, para que sejam educadas e andem em conformidade com os valores aprendidos, ora vivenciam o que elas próprias criam, imaginam, arriscam ser, interferindo em um mundo que também é delas. Daí a ansiedade que se observa por parte das crianças em algumas instituições no tempo destinado à brincadeira e ao brinquedo. Quando a professora anuncia o momento, meninos e meninas saem correndo, pulam, numa grande agitação, por exemplo, para pegar o brinquedo favorito.

Reconhecer o brincar e as interações como eixo do trabalho na Educação Infantil, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), constitui-se em um desafio a ser enfrentado por creches e pré-escolas. O modelo bancário de educação ainda marca as práticas de muitos/as educadores/as, cuja centralidade da ação pedagógica está nos conteúdos disciplinares, quase sempre trabalhado de forma fragmentada, prevalecendo o protagonismo do/a docente; às crianças cabem, quase sempre, ouvir e fazer aquilo que adultos/as solicitam. Concordamos com Kuhlmann Jr. (2005) que:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (p. 57)

Segundo Silva (2012b), esta forma de organização do trabalho pedagógico na Rede de São Bernardo é orientada pela proposta curricular do município que instituiu a obrigatoriedade de trabalhar com o conhecimento organizado disciplinarmente através das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Corpo e Movimento. Este documento curricular pauta-se em documentos nacionais de antigos governos, tais como, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), oferecendo desde cedo às crianças uma compreensão do mundo fragmentado.

Assim, ainda encontramos na Rede práticas que priorizam a memorização do sistema alfabético e numérico, a cópia e repetição de palavras e/ou sílabas, objetivando preparar as crianças para o ensino fundamental. Mesmo as brincadeiras, em vários momentos, são utilizadas como formas de ensinar conteúdos disciplinares. Isto denota uma compreensão equivocada da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental e não como espaço de encontro, de vivência coletiva, de convívio com a diversidade, de brincadeiras, de respeito às múltiplas linguagens infantis, de experiência, de produção das culturas infantis.

Romper com o discurso da criança como um “vir a ser” se faz urgente. É preciso reconhecê-la em sua alteridade, compreendê-la como um outro que é e que está sendo, pois como ser inacabado está, assim como o/a adulto/a, permanentemente se constituindo. Só assim será possível o diálogo com ela. Diálogo que implica presença e escuta. Para Larossa (1998):



CAPA



SUMÁRIO

987

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela. (p. 70)

Reconhecer a criança como um enigma, escutá-la com olhos e ouvidos, tem sido um desafio prazeroso em nosso projeto, onde temos aprendido com ela. Uma destas aprendizagens tem sido com os bebês; em acreditar na sua capacidade de observação, de exploração, de inventividade, oportunizando espaços para que ajam, sem a intervenção constante do/a adulto/a, acreditando de fato que são capazes.

Segundo a professora Adriana, educadora de uma das creches atendidas pelo projeto, ao avaliar o trabalho com o Cesto dos tesouros, o papel do/a educador/a é “saber esperar”, pois “a todo o momento a gente quer intervir... Nosso papel foi de se conter para ver a experiência, como ia ser, não deixar nossa ansiedade passar por cima da proposta”. A professora Vanderleia, de uma outra creche, também fala dessa ansiedade:

Houve dificuldade inicial no desenvolvimento da atividade porque acreditava que deveria intervir o tempo todo. Superada esta ideia, minha observação tem outro foco, porque percebo que as crianças não estão imitando movimentos, como acontecia antes quando imitavam meus movimentos, mas estão realmente agindo sobre os objetos, conhecendo e fazendo descobertas.

Contida a ansiedade e expectativas dos/as adultos/as, essa experiência tem nos permitido verificar o quanto os bebês estão atentos ao seu ambiente e o que ocorre nele, e como trazem essa leitura que fazem do mundo para suas brincadeiras. São momentos ricos de aprendizagem para os bebês, para os/as educadores/as e para as estudantes bolsistas.

O Cesto dos Tesouros tem sido um dos trabalhos realizados nas creches a partir do projeto. Tal proposta, elaborada por Elionor Goldschimied (2006), consiste no manuseio e exploração de diferentes objetos pelos bebês, individualmente e em grupo, estimulando os vários sentidos destes, o reconhecimento das diferentes propriedades dos materiais, bem como sua interação com os outros bebês.

Com esta proposta e tantas outras como, por exemplo: os livros sensoriais, inspirados nos pré-livros de Bruno Munari (1998), tapetes e labirinto de sensações, experiências com materiais não estruturados, tintas, etc, temos procurado realizar com as crianças atividades que muitas vezes não fazem parte do cotidiano das instituições, sendo algumas desconhecidas para as professoras. Nesse sentido, esta parceria entre a universidade e as creches e pré-escolas tem possibilitado também a estas últimas repensar práticas a partir de outros conhecimentos instigados pelas futuras profissionais que são as estudantes bolsistas, que ao compartilharem outras ideias e possibilidades de trabalho e ao realizarem, estabelecem um campo fértil de diálogo com os/as educadores/as que trazem consigo

a bagagem da vida docente, a vivência cotidiana no ambiente escolar que não consta em livros e, muitas vezes, no ambiente acadêmico, permitindo assim que tanto as creches e pré-escolas quanto a universidade repensem seu trabalho pedagógico a partir desta com-vivência colaborativa, possibilitando a constante transformação que a educação exige. Como nos ensina Freire (1987):

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (p.78).

Cabe pontuar que tal convivência nem sempre é tranquila, como aliás qualquer convivência humana, por vezes deparamo-nos com incompreensões quanto a proposta do projeto, o que gera alguns conflitos. Contudo, de um modo geral, o trabalho tem sido muito bem aceito e avaliado pelos/as educadores/as, que abertos/as ao mesmo, observam atentamente as estudantes que trazem novas possibilidades, outros olhares que perpassam a dimensão do possível e impossível; sensíveis, discutem e apropriam-se desses novos saberes que se apresentam na perspectiva de uma educação libertadora, permitindo-se pensar, agir e refletir sobre suas práticas pedagógicas, indo ao encontro com o aprender em comunhão, onde a humildade (FREIRE, 1996) é elemento essencial para a transformação.

No projeto defendemos tal comunhão também com as crianças. Para tanto, faz-se necessário conhecê-las, observando, escutando, respeitando suas múltiplas linguagens e seus direitos, dentre eles o direito de brincar. Sabemos da importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, o quanto ela permite que meninos e meninas (re)criem e (re)inventem o seu próprio mundo a partir daquilo que os/as adultos/as disponibilizam para eles/as, sendo autora de seus atos.

Contudo, apesar de tal conhecimento, o brincar ainda não é valorizado nos currículos escolares de muitas instituições, sendo por vezes considerado inútil, compreensão esta alinhada aos valores da sociedade capitalista em que vivemos.

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância. (DANTAS, 2002, p.115)

Nosso desafio está justamente em reconhecer a importância da inutilidade. No brincar nada e tudo se cria, é o espaço da apropriação e também do confronto com a cultura (BENJAMIN, 1984), espaço da transgressão, espaço privilegiado da produção das culturas infantis. 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,



CAPA



SUMÁRIO

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 estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (p.101)

As crianças já estão produzindo as culturas infantis, não precisam da autorização de adultos/as para que isso aconteça. No entanto, precisam, dentro das instituições, que educadores/as favoreçam tempos e espaços para suas experiências, o que implica por parte dos/as docentes reconhecer a criança não apenas como mera reproduzora, mas sobretudo como produtora de cultura.

No interior do projeto, muitas vezes as próprias estudantes veem-se no lugar daquelas que precisam explicar as brincadeiras para as crianças, por vezes direcionando falas e ações. O mito da explicação (RANCIÈRE, 2004) está enraizado em nossa formação docente. Um mito que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação do professor ou professora.

Conscientes disso temos procurado nos desvencilhar desta formação autoritária e nos permitido não só ensinar, mas também aprender com as crianças. Uma situação foi o trabalho com cordas em que uma das estudantes fez uma vasta pesquisa sobre várias possibilidades de brincadeiras com a corda e em seu planejamento já indicava quais faria com a criança, como as ensinaria etc. Provocada pela coordenadora de área para que num primeiro momento apenas disponibilizasse este material para as crianças a fim de observar o que elas já sabem e fazem, a estudante ficou encantada e surpresa com as várias brincadeiras que os meninos e meninas já sabiam e que ela nem tinha imaginado, assim pôde aprender com as crianças e ampliar seu próprio repertório de brincadeiras; o mesmo ocorreu com as crianças, em que ela pode compartilhar de algumas que as crianças ainda não conheciam.

Em uma pré-escola, um menino de cinco anos de idade compartilhou ter ensinado sua mãe a brincadeira do “Pega-Pega Tubarão”, que havia aprendido com uma das estudantes bolsistas, empolgado, neste dia ele mesmo ensinou ao grupo uma nova variação do pega pega, o “Pega-Pega Zumbi”, e na semana seguinte, uma outra criança é quem sugeriu uma nova brincadeira. Escutar as crianças, respeitar e considerar suas vozes, procurar compreender sua lógica implica em uma relação de respeito e reciprocidade.

Permitir-se brincar e aprender com elas pode constituir-se em um momento mágico, em que o/a adulto/a despojado/a da formalidade, do condicionamento, do molde do mundo adulto, das exigências comportamentais, das atribuições e do esquecimento do relógio, mergulha em um mundo incerto, inesperado, imprevisível, mas repleto de possibilidades que a razão infantil exerce sobre nós quando de fato nos propomos a brincar. Isto nos permite conhecer a poética de seus movimentos, de seus olhares, de suas falas; como a de uma criança que, ao ser perguntada em uma brincadeira quantos pontos fez respondeu: “sessentacem”. Como diz Manoel de Barros: as crianças erram na gramática, mas acertam na poesia”.

Mergulhar no espaço dos meninos e meninas é permitir o possível e o impossível, brincadeiras são inventadas e transformadas a todo tempo, dizer que eles/as não pensam e não conseguem é um equívoco, visto que, para alcançar os objetivos da brincadeira, desenvolvem estratégias, constroem possibilidades, demonstrando sua

990



CAPA



SUMÁRIO

capacidade de percepção, imaginação e invenção que ultrapassam os limites colocados pelos/as adultos/as, quase sempre presos/as às regras, às posturas rígidas, ao medo, ao disciplinamento do corpo que os/as engessam. Brincar resulta em momentos de êxtase, de alegria, em que o coração bate numa velocidade que “quase sai pela boca”, para dizer: estou vivo, sou vida, pertenço, existo e aprendo.

Ao possibilitar que meninos e meninas sejam tocados/as por esta forma de ver e viver a vida, respeitando suas brincadeiras e suas múltiplas linguagens, tais como: os gestos, a dança, a música, o desenho, o teatro, a pintura e tantas outras formas de expressões que sem amarras podem usufruir, vamos descobrindo juntos com eles/as como é bom brincar e o quanto o brincar é uma forma de nos humanizar.

A criança 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.

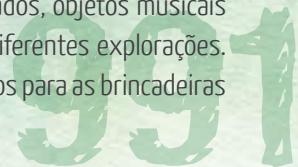
(...)

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. (MORAES, MARGUES, SILVA, 2012, p. 258).

No movimento de escutar e cientes da importância do diálogo, algumas estudantes em uma pré-escola elaboraram seus planejamentos a partir das falas das crianças em que estas traziam as brincadeiras que mais gostavam e quais gostariam que houvesse na instituição. Nesses diálogos foi unânime o pedido para brincarem de pega-pega. As estudantes surpreenderam-se, pois suas expectativas eram de que a solicitação seria por jogos eletrônicos. Refletindo coletivamente em nossos encontros com todo o grupo de bolsistas, pudemos observar o quanto a rotina da instituição não permitia atividades mais movimentadas pelas crianças, era nítido o controle sobre os corpos das mesmas. O pedido pelo “pega-pega” denunciava isso. No planejamento e em sua realização junto com as crianças, brincaram de diferentes formas de “pega-pega” e “esconde-esconde”, outro pedido de meninos e meninas.

O parque caracteriza-se como um dos espaços preferidos das crianças, visto ser ele um dos locais em que podem ter um pouco mais de autonomia em suas ações. Para Agostinho (2003, p. 114) o parque é “o espaço livre, reino da brincadeira livre, da expressão dos movimentos amplos, dos encontros fortuitos e planejados, entre os diferentes meninos, meninas, das diferentes idades, culturas, classes sociais, etnias, religiões etc”. Aqui temos proposto intervenções como: a construção de cabanas com diferentes tecidos, cordas amarradas em árvores criando diferentes desafios às mesmas, pneus etc.

Intervenções com diversos materiais ocorrem também em outros espaços. Assim, salas transformam-se em experiências sensoriais, com a presença de tecidos, cheiros, tintas, materiais não estruturados, objetos musicais etc. Nelas, mesas viram cama de gato, cabanas, locais onde podem esconder-se e realizar diferentes explorações. Rampas são forradas com plástico bolha, diferentes papeis, cobertas com lycras, criando desafios para as brincadeiras



das crianças que se divertem e criam novas e diferentes relações com os materiais e espaços. Há ainda a presença de instrumentos musicais e demais brinquedos, por vezes confeccionados pelas próprias crianças.

Parques, quadras, salas e demais espaços das instituições precisam ser povoados pelos brinquedos e brincadeiras se quisermos de fato nos desvencilhar da visão adultocêntrica que ainda marca a educação da pequena infância. Ser professor e professora que brinca com crianças pequenas é vivenciar as cantigas de roda, é envolvê-las num jogo corporal, é explorar as sensações, é contar e ouvir histórias, é viver a emoção de ver várias bolinhas de plástico coloridas sendo lançadas para o alto, é poder entrar num espaço cheio de bexigas, é fazer cabana, derrubar cabana, entrar embaixo da mesa, é rabiscar o chão coberto por papel, é pisar na tinta, explorá-la, e muitas outras atividades que as fazem pular, gritar, cantar, dançar, correr, sorrir, sujar-se, encantar-se, divertir-se.

Horizontes...

“O menino de ontem me plange”.

(Manoel de Barros)

O educador uruguaio Eduardo Galeano, em um de seus diálogos “É tempo de viver sem medo”, ao falar das crianças pequenas afirma que: “Nessa idade, somos todos pagãos e nessa idade somos todos poetas, depois o mundo se ocupa de apeguar nossa alma”. No documentário “O mundo global visto do lado de cá”, do cineasta brasileiro Sílvio Tandler, o geógrafo brasileiro Milton Santos afirma não existir ainda uma humanidade, “estamos fazendo os ensaios do que será a humanidade”.

Estas falas, com as quais concordamos, nos instiga a pensar na relevância de propostas formativas que tenham como objetivo central a formação brincante. Isto porque somos seres brincantes. Distanciar-se desta nossa dimensão brincante é distanciarmo-nos de nossa humanidade.

Neste texto apresentamos alguns ensaios de humanidade que temos procurado realizar em creches e pré-escolas através do projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”. Um trabalho instigante que tem nos tirado da ilusão das certezas, que nos faz ver, rever, transver como nos ensina o poeta Manoel de Barros. Nele somos constantemente tocadas pelas crianças que nos solicitam a suspender o ritmo acelerado do tempo do capital, do tempo cronológico que atropela processos impondo sobre suas vidas a lógica adulta.

Aprender a olhar mais devagar para meninos e meninas pequenos/as, escutar mais devagar, ouvir suas vozes que se apresentam através dos gestos, do choro, do olhar e de suas múltiplas linguagens marca nossas sensibilidades como professoras e estudantes. Já não somos mais as mesmas de quando começamos este projeto. Aprendemos a nos silenciar diante das crianças e ao fazer isso nos permitimos o encontro com elas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manuel. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. Livro sobre nada. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

_____. Rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. 2)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 09/05/2015.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEC, 1998. 3v.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 111-122.

É tempo de viver sem medo. Eduardo Galeano. Vídeo (9 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GrplviKwbr8>. Acesso em 10.07.2015.

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.

ENCONTRO com Milton Santos ou O mundo global visto pelo lado de cá. Direção: Silvio Tendler. Caliban Produções Cinematográficas, 2006. 1 DVD (90 min).

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Pro-Posições. Campinas: UNICAMP, v. 15, n. 1 (43), jan/abr 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

GOLDSCHIMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-65. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: LARROSA, Jorge e DE LARA, Nuria P. de. (orgs.). Imagens do outro. Petrópolis, vozes, 1998, p. 67-86.

MORAES, Priscila de Carvalho; MARGUES, Paula Andreatti; SILVA, Marta Regina Paulo da Silva. A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar. Anais do VI Seminário Fala Outra escola: diálogo e conflito. Por uma escuta alteritária. Campinas: FE/ UNICAMP, 2012.

MUNARI, Bruno. Das coisas nascem coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRADO, Patrícia D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido, 1)



CAPA



SUMÁRIO

993

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infâncias e experiência: algumas provocações para pensar o trabalho em creches e pré-escolas. In: Movimento curricular em Suzano: experiências e propostas de formação (2010-2012). Taubaté: edUNITAU, 2012a, p. 51-64.

_____. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012b.

VYGGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2009.

Objetos artísticos como dispositivos de experiências

Juliana Zarur de Andrade Silva
juliana.zarur@gmail.com
Professora de Artes e Teatro do CAP-ISERJ/FAETEC

Resumo: Partindo do estudo dos Bólides, criados por Hélio Oiticica, os alunos dos Espaços de Educação Especial de jovens e adultos do ISERJ/FAETEC criaram caixas de sensações com o intuito de investigar as possibilidades de experiências que cada uma das produções poderia trazer aos espectadores-participantes. Os alunos transcenderam as proposições de Oiticica e acabaram por aproximar suas criações das “self-box” ao decidirem, conjuntamente, aliar as pesquisas sensoriais ao tema da “saúde”, criando objetos que materializam experiências mnemônicas pessoais. Os alunos se apropriaram do conceito de símbolo, metáfora e abstração – o que é uma tarefa complexa para deficientes intelectuais e alunos do espectro autista – já que tiveram de criar seus projetos e pensar nos materiais que melhor traduzissem suas respectivas ideias, antes de as concretizarem. Os objetos se configuraram como verdadeiros dispositivos de experiências tanto para os espectadores, quanto para os alunos-artistas – se considerarmos a acepção de experiência como algo que se passa em nós, que nos transforma e que produz saberes particulares – tendo, ainda, funcionado como material adaptado para outros “estudantes especiais” em suas trajetórias de compreensão do universo simbólico e das possibilidades de relação entre corpo e objeto artístico; entre arte e vida. Durante o processo criativo, os alunos se expressaram a partir de vídeos/depoimentos e textos escritos, o que demonstra que se apropriaram das próprias criações ao ponto de teorizarem a respeito delas. Este trabalho corresponde a uma análise do percurso desses artistas/alunos durante a elaboração e exposição de suas criações e representa uma possibilidade de prática educacional que desafia os estudantes a caminharem em direção ao pensamento abstrato e a produzirem símbolos.

Palavras-chave: experiência; educação especial; arte, símbolo, memória.

Introdução

A experiência vem sendo excluída da sala de aula ou confundida a estímulos momentâneos e diversificados. O resultado disso é que os alunos acabam não criando conexões significativas entre os diversos conteúdos e informações aos quais são expostos e se limitam a repetir, em avaliações, tudo àquilo que não tiveram tempo de internalizar e refletir a respeito.

Diante da aceleração do mundo contemporâneo e da busca incessante pela novidade, os tempos de aprendizagem particulares de cada estudante não são respeitados e poucos vestígios daquilo que acontece na prática pedagógica ficam retidos na memória, não contribuindo, assim, para uma transformação do aluno.

Larrosa Bondía (2002) defende uma educação que se apoie no par experiência e sentido, que respeite o tempo da investigação sensorial e que produza, portanto, saberes relativos e particulares. Bondía acredita que:



CAPA



SUMÁRIO

995

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

Foi buscando resgatar esse conceito de experiência nas aulas de Artes Visuais das Escolas¹ de Educação Especial do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação / FAETEC (espaço que reúne jovens e adultos com necessidades especiais) que iniciei o ano letivo de 2014, incentivando os alunos a investigarem artisticamente a relação entre objetos e os sentidos, entre espectador e obra de arte, entre arte e vida.

Esse caminho de pesquisa artística e pedagógica foi desafiador, já que o grupo de estudantes em questão traz marcado em sua história coletiva um longo, exaustivo e excludente processo de escolarização, no qual cada aluno foi condicionado a valorizar a informação, a opinar precocemente (sem analisar devidamente os fatos), a reconhecer como avaliação a comprovação de informações e como saber, a memorização momentânea de fatos. Cada um destes alunos se tornou sujeito a valorizar exatamente o modelo escolar que os excluiu e passou a transferir, para si e para as condições biológicas pessoais, a culpa por não obter “sucesso” acadêmico.

Acolhendo o desejo, manifestado por alguns alunos no ano de 2013, de se dedicarem a conhecer melhor certas obras neoconcretas, optei por elaborar um planejamento em torno do estudo de obras de Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica, tendo este último se transformado no grande referencial artístico eleito pelos alunos.

Os alunos puderam perceber, observando vídeos de espectadores interagindo com as obras de tais artistas, que aquelas produções funcionavam como dispositivos de experiências particulares para cada espectador-participante que despendesse tempo movendo, escutando, tocando, provando e vendo as produções. Os estudantes compreenderam que tais obras dependiam do espectador para lhes conferir sentido e que cada participante poderia dar um sentido novo a determinada obra dependendo dos diferentes momentos que viesse a entrar em contato com ela.

Além de estudar tais obras, os alunos se sentiram motivados a criar a partir delas, dialogando, sobretudo, com Oiticica. As produções fizeram parte de uma exposição, intitulada “Arte e Sentidos”, realizada em novembro de 2014, que contou com a participação e apoio da comunidade escolar e, na qual, os alunos atuaram como monitores.

No presente artigo, tratarei da análise do processo de criação de um conjunto de obras – “Caixas da saudade” – fruto de um processo de experiência em que os alunos foram tocados e transformados, além de terem sido desafiados a: desenvolver o pensamento abstrato, fazer escolhas e pensar simbolicamente. Foi uma experiência que se distanciou da tendência de abordagem pedagógica dirigida aos alunos especiais, que privilegia o pensamento concreto e, praticamente, exclui tudo que exija esforço de pensamento abstrato.

Dos Bólides às “Caixas da saudade”:

Os alunos passaram a conhecer a arte de Hélio Oiticica a partir da exibição de imagens de espectadores interagindo com as obras do artista – fotografadas por mim durante visitaçã o exposição Hélio Oiticica: museu

1 - O termo “Escolas” se manteve associado ao Núcleo de Educação Especial do CAP-ISERJ porque o mesmo foi formado pela incorporação de duas escolas especiais estaduais ao ISERJ.

é o mundo, que aconteceu no Paço Imperial e na casa França-Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, entre setembro e novembro de 2010 – e da análise de um vídeo H. O. *Supra-sensorial*² (MACIEL, 1998).

Os estudantes foram incentivados a conhecer as poucas obras do artista que se encontram pela cidade do Rio de Janeiro, mas era necessário experienciar outras obras – não presentes no espaço urbano e que não estavam em exibição naquele momento – para que eles pudessem compreender a trajetória do artista como uma busca de libertação de cores e formas do suporte da tela para o espaço e a posterior criação de ambientes sensoriais. Deu-se, então, toda sorte de recriações, por parte dos alunos, de Metaesquemas, Parangolés, Relevos espaciais, Bilaterais, dentre outras obras, até que chegou o momento da criação de obras que dialogassem com as investigações de Oiticica, mas que não fossem tentativas de copiar ou fazer “ao estilo Oiticica”.

Duas turmas optaram por criar algo cuja relação com o espectador – na opinião dos estudantes – se aproximasse da relação que Oiticica propôs ao criar os Bólides, uma relação que ultrapassasse a visão, que se tornasse uma exploração tátil com as cores e texturas e que carregasse a possibilidade de estimular outros sentidos. É possível comparar uma definição de Bólide elaborada por FAVARETTO (2000) e outra desenvolvida por Alessandra Carvalho³ (2014), aluna da Educação Especial do CAP-ISERJ, para perceber o que os alunos/artistas intencionaram proporcionar a partir das próprias criações.

Os Bólides são estruturas “contidas” de cor. Caixas (de madeira, vidro, plástico ou cimento), sacos (de pano, de plástico), latas, bacias, que abrigam materiais (areia, terra, carvão, brita, anilina, água, conchas trituradas etc.) preparados para experiências radicais de cor-luz. São formados por assemblage: um objeto “pré-moldado” abriga materiais que exaltam a cor em estado pigmentar, estimulando a experiência de exploração de texturas [...] (FAVARETTO, 2000, p. 91).

Essa é a arte de Hélio Oiticica, os bólides, a caixa de sensação para sentir o tato, a pigmentação do material que é [...] distinguido pelas pessoas que não enxergam ou outras, que enxergam e que querem sentir o prazerzinho de sentir e se divertir tocando, achando interessante e tal (Alessandra Maria Carvalho, 2014)⁴.

O aluno Alex Bruno Gomes da Silva, muito motivado pelas experiências sensoriais que ultrapassam a visão, provavelmente por conta da deficiência visual que possui, sugeriu aos colegas de turma que criassem caixas de sensação, mas que, ao contrário do que fez Oiticica com os Bólides, aliassem um tema ao conjunto de obras. Como o grupo estava estudando Dorival Caymmi naquele ano e a música “Saudade da Bahia” estava na memória, não tardou para que o tema “Caixas da Saudade” surgisse e que esta turma acabasse por influenciar a outra turma – que também tinha escolhido os Bólides como estímulo às investigações artísticas pessoais – a seguir o mesmo caminho.

2 - Lançado pela FUNART em 1998, que representa uma retrospectiva da obra do artista e também revela a interação de espectadores com as obras dele.

3 - Os responsáveis legais dos alunos citados no presente artigo autorizaram a divulgação das imagens e discursos dos estudantes, além da citação nominal do aluno/artista.

4 - CARVALHO, Alessandra Maria de Almeida. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 11 de setembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ.



Os artistas/alunos iniciaram uma busca pessoal por suas memórias com o intuito de eleger momentos, fatos, episódios, etapas de vida e pessoas que pudessem inspirar as próprias criações simbólicas e, em seguida, passaram a pesquisar materiais que pudessem se transformar em símbolos dos sentimentos e sensações despertados na memória de cada um.

Existiram, ainda, as transgressões em relação à ideia grupal e a necessidade de fazer escolhas ainda mais pessoais, como é o caso da aluna Vanessa Viana de Souza, que optou por criar uma caixa de desejo, alegando não sentir saudade de nada, nem de ninguém. A aluna projetou na caixa, intitulada “O que vou ser quando crescer”, o desejo de se tornar pintora e associou a ideia de crescer ao ato de conclusão dos estudos e ingresso no mercado de trabalho. Ao se aproximar da data da exposição “Arte e Sentidos”, Vanessa modificou o título da obra para “Quero ser pintora”, talvez cedendo às pressões dos colegas que consideraram o título anterior inadequado, já que a aluna é adulta e, portanto, já cresceu.

Todas essas criações se aproximaram das self-box – objetos terapêuticos de projeção de conteúdos inconscientes, que são criados por pacientes em contexto de Arteterapia –, constituindo-se como objetos-símbolos de determinada saudade, carregados de outros símbolos materiais de sentimentos ou sensações. Essas caixas se tornaram, ainda, verdadeiras confidências objetivadas, já que diziam respeito às intimidades de seus criadores e, ao mesmo tempo, foram pensadas para serem expostas e manipuladas. As “[...] caixas são objetos essencialmente organizadores e estruturadores, pois seu formato propicia o campo simbólico do continente, a ordenação de compreensão do jogo interno/externo, velar/desvelar, proteger/expor” (PHILIPPINI, 2009, p. 90).

Vozes do processo e criação simbólica:

O grupo de artistas/alunos que se dedicou à criação das “caixas da saudade” é formado por adultos com idades entre vinte e cinquenta anos, com domínios de leitura e escrita diversificados, que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem não “diagnosticada” ou que foram “encaixados” – pelo modelo médico de classificar os sujeitos – em “deficiências” específicas (deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiência visual).

Essa diversidade em sala de aula é bastante rica, permite auxílio mútuo e acolhimento dos diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno, o que foi fundamental para o processo de criação das “Caixas de saudade” e tem sido de enorme valia para o ensino/aprendizagem da Arte.

Rompendo com uma tradição pedagógica de ensino de Artes Visuais para alunos especiais, que durante muito tempo – ainda hoje, em muitas escolas – priorizou o fazer artístico (sendo as atividades de livre expressão artística e a realização de trabalhos manuais, aliados ou não ao contexto da terapia ocupacional, as abordagens mais frequentes), tenho buscado trilhar, com meus alunos especiais, um caminho que conduza ao pensamento abstrato, que considere não apenas o fazer artístico, mas a contextualização, a leitura de imagem, o pensamento filosófico e aspectos relativos à cultura visual, que contribuem para a socialização crítica do alunado.

Embora Vigotsky (1896-1934), há muito tempo já defendesse a importância da escola em ajudar pessoas especiais – sobretudo as que apresentam deficiência intelectual – a desenvolver o pensamento abstrato, as proposições dele não foram assimiladas por muitas escolas e professores.

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto [...] (VIGOTSKY, 2007, p. 101).

É importante trabalhar o pensamento concreto com qualquer criança, mas é essencial que a criança especial receba auxílio escolar e seja incentivada a desenvolver o pensamento abstrato, que costuma ser alcançado de forma mais natural por crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Apesar de adultos, nem todos os artistas/alunos criadores das “Caixas de saudade” vivenciaram grandes oportunidades de desenvolvimento do pensamento abstrato ao longo de suas vidas estudantis, de modo que a criação dos símbolos foi extremamente inovadora para alguns.

Os alunos foram instigados a pensar em materiais para objetivação simbólica de sentimentos e estes materiais não se encontravam evidentes no espaço da sala de aula para que fossem selecionados, seriam comprados ou conseguidos e, para tanto, os alunos tiveram de planejar, de anotar o que iriam precisar, de se desvencilhar do ambiente concreto imediato e evidente. As ideias foram surgindo a partir da ativação de memórias e sensações que certas texturas e cores sugeriam para cada aluno ou foram estimuladas pelo debate em sala de aula.



“Caixas da saudade”, criações de alunos da Educação Especial.⁵

5 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Caixas da saudade. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 11/09/2014.



areia”; ele ordenava o pensamento a partir da fala (que se aproximava da fala egocêntrica) e isso o ajudava a manter a concentração. Enquanto, Márcio Barros Bezerra, que construiu uma caixa utilizando apenas cores e palavras, se manteve em silêncio durante o processo de criação e só revelou que a caixa “Meus queridos, meus velhos, meus amigos” se tratava de uma homenagem aos avós mortos no dia em que gravou um depoimento a respeito da criação; ele manteve sigilo a respeito do que havia no interior da caixa até o dia da exposição (quando a caixa, lacrada por ele, foi aberta).

[...] Eu fiz essa caixa preta... Preta e branca, em que está escrito os nomes dos meus avós [...] É duro perder os avós queridos [...] Tem umas palavras que não é (são)⁶ de felicidade. Eu não vou decifrar as palavras porque eu quero que respeitem a memória deles. Quem abrir a caixa é que vai ler [...] é um segredo muito difícil (Márcio Barros Bezerra, 2014)⁷.

Márcio usou as palavras na forma de papéis soltos no interior da caixa para simbolizar os próprios sentimentos; correlacionou as palavras e as coisas e aguçou a curiosidade da comunidade escolar, que teve de esperar até novembro para que pudesse manipular os papéis com as palavras: tristeza, silêncio, rancor e dor, depositados no interior da caixa. Ele criou um discurso artístico-material, um texto-objeto, onde as palavras estavam protegidas, aguardando o momento em que o artista as exporia e “se” as exporia.

O “não dito” foi tão importante no processo quanto o revelado e, muitos alunos/espectadores/participantes manifestaram o desejo de levar a caixa para casa para “estudar” as palavras que lá se encontravam. Aquelas palavras passaram a ser mais importantes que todas as outras existentes, por conta da carga dramática e estética que adquiriram enquanto obra de arte.

Regina Helena Teixeira da Costa, ao elaborar o projeto escrito de criação de “Saudade dos meus avós” – que assim como a obra de Márcio Barros, remete à morte – criou a metáfora “dor é pedra”, enquanto relacionava materiais aos vestígios mnemônicos que tem dos avós.

Após a materialização da obra (uma caixa pequena pintada de rosa e repleta de pedrinhas na mesma cor, onde se encontra uma carta dirigida aos avós), ao ser perguntada se a saudade que sentia dos avós era dolorosa ou pesada como as pedras, a aluna negou, dizendo que tudo ali representava um “mar de amor”; o amor foi simbolizado pela cor rosa e as pedrinhas representavam o fundo do mar.

Muitas podem ser as conjecturas a respeito da mudança de opinião da aluna/artista: Ou ela se esqueceu do que havia projetado anteriormente, ou a materialização da obra a partir de pequenas pedrinhas não sugeriu a “dor” que inicialmente a ideia de pedra trazia para artista, ou Regina, durante o processo de criação, transformou seus sentimentos em relação à saudade que sente dos avós. O fato é que um novo símbolo leve e poético surgiu: uma caixa que é um “Mar de amor”.

Fernanda Lobo – enquanto fazia o projeto de sua obra e anotava em um papel os possíveis materiais que

6 - Grifo da autora do presente artigo.

7 - BEZERRA, Márcio Barros. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 11 de setembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ.

utilizaria, correlacionando sua memória de sensações abstratas aos materiais concretos – criou uma metáfora “Infância é algodão”, gerando condições para a elaboração do título da caixa dela: “Minha infância macia”, que associa a sensação de maciez ao aconchego e conforto que a artista sentia na infância.

Fernanda, assim como Márcio Barros, trouxe as palavras para a obra de arte. O espectador precisa manipular a caixa para decifrar o texto com o significado da obra; é convidado a se relacionar com o objeto, não podendo apenas manter-se em uma leitura imóvel.



“Minha Infância macia”, de Fernanda Lobo.⁸

Luis Gustavo Ferreira também criou uma metáfora no projeto escrito da obra “Correr na praia”; ao redigir a frase “Meus pés são asas”, ele associou o ato de correr à velocidade de voar e esta imagem poética foi materializada no objeto dele: uma caixa pintada de azul por fora, aludindo ao céu, com pegadas criadas em lixa, que simbolizam os pés capazes de voar.

O interior da caixa foi pintado de amarelo – cor que representa “energia”, segundo o aluno/artista – e contém, além de areia amarela e pequenas pedrinhas no mesmo tom, simulações indiciais de pegadas, feitas a partir da utilização de um sapato de boneca mergulhado em tinta preta (o sapato funcionou como um carimbo).

8 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Minha Infância Macia. Obra de arte de Fernanda Lobo. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 13/11/2014.



Interior da caixa "Correr na praia", de Luis Gustavo Ferreira.⁹



Luis Gustavo Ferreira e Alexandre Cirto em processo de criação das "Caixas da saudade".¹⁰

9 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Correr na praia. Obra de arte de Luis Gustavo Ferreira. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 13/11/2014.

10 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Luis Gustavo Ferreira em processo de criação. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 11/7/2014.

Alex Bruno da Silva trouxe a metáfora para o título da obra “Saudade é bolha de sabão”. A caixa dele, que representa a saudade de ver e brincar com bolhas de sabão, acabou correlacionando a ideia de saudade – dirigida a algo que um dia esteve presente e não está mais – à bolha de sabão, que estoura e deixa sua imagem apenas na memória de quem viu.

“Saudade é bolha de sabão” revelou-se surpreendente quando passou a ser manipulada pelos alunos/espectadores/participantes; o próprio artista não havia previsto que as quatro hastes (normalmente utilizadas para soprar bolhas) – dispostas nos cantos da caixa com bexigas coloridas na ponta – podiam ser desmontadas e trocadas de lugar, permitindo novas configurações de cores e transformando a caixa em um jogo.



Caixa “Saudade é bolha de sabão”, de Alex Bruno da Silva.¹¹

Outra caixa que remete a ideia de jogo é “Saudade do meu peão”, que simboliza a congregação entre passado e presente e permite que o espectador vivencie um mesmo jogo, a partir da história de seu brinquedo, como pode ser observado no discurso do aluno/ artista R¹², criador da obra.

Olha, eu fiz a minha caixa só que eu uni o presente com o passado. O passado foi o quê? Foi o peão a moda antiga, aquele peão de barbante; o tempo passou e os primeiros peões atuais de hoje se chamam “beyblades” (artista/aluno R, 2014)¹³.

11 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Saudade é bolha de Sabão, de Alex Bruno da Silva. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 11/7/2014.

12 - O responsável legal do aluno R autorizou a divulgação de imagem e discurso do aluno/artista, mas não deseja que o nome do mesmo seja identificado.

13 - R. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 20 de novembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ.

Foram muitos os alunos que recorreram às memórias da infância ao criarem as obras de arte. Cristiane Oliveira criou uma caixa simbolizando a saudade que tem de brincar de boneca. O objeto apresenta cabeças de bonecas feitas em biscuit branco e o espectador precisa se aproximar da obra e tocá-la para perceber os traços do rosto das bonecas, mas estas se encontram presas à caixa, por opção simbólica da artista, já que representam o fato de Cristiane não brincar mais com as bonecas. O espectador/ participante passa pela experiência da “impossibilidade de brincar”, pois não pode mover as bonecas, niná-las ou retirá-las da caixa.

Kelly Valle e Rodrigo Rafael dos Santos também criaram símbolos da saudade que remetem à brincadeira. Kelly criou uma caixa cheia de objetos, imagens e texturas que, segundo ela, remetem a diversão e ao tempo em que a artista e o irmão brincavam em parques. Rodrigo Rafael elaborou uma caixa colorida, com areia e bolas de gude, que remetem ao tempo em que ele brincava com bolas de gude coloridas.

Alessandra Maria Almeida Carvalho pensou bastante na relação entre público e obras de arte durante a elaboração do projeto artístico da caixa “Saudade de surfar Bodyboard”. A artista selecionou texturas variadas em nuances de azul formando ondulações que remetem ao mar e durante todo o processo, conjecturava a respeito do que sua obra poderia suscitar no público.

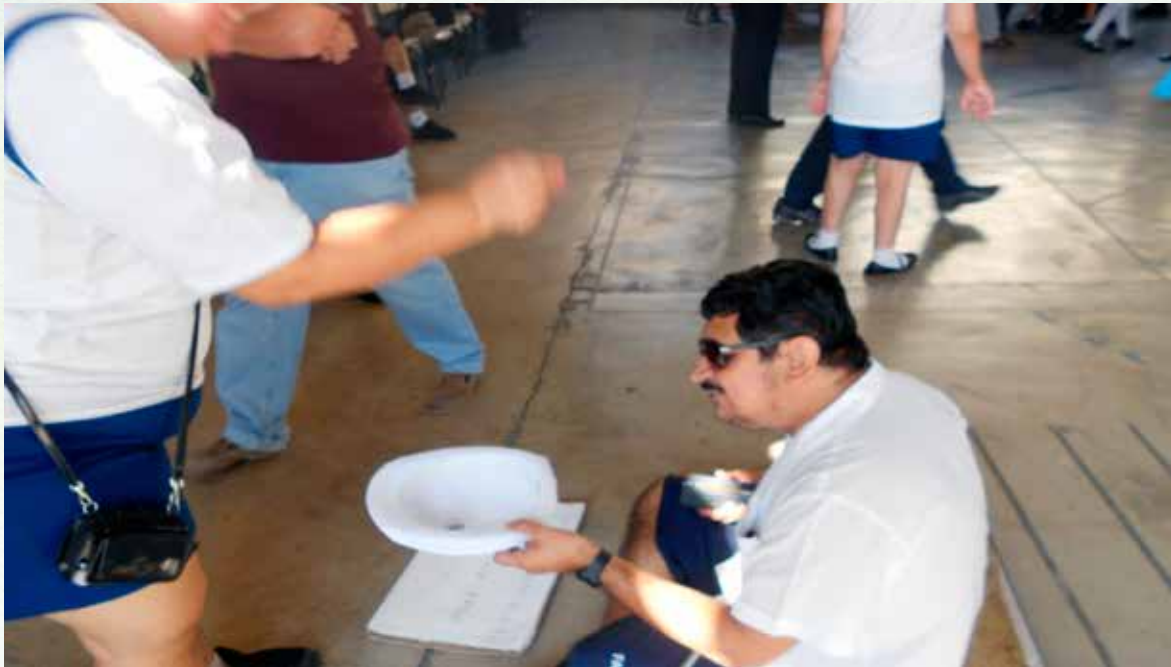
Vanessa Viana – que criou a obra “Quero ser pintora” (anteriormente citada) – traduziu em sua caixa um desejo e, para tanto, utilizou elementos que remetem a pintura tradicional figurativa (produziu uma paleta, onde dispôs tinta acrílica; criou pequenas pinturas de animais e na falta de pigmento em pó, misturou grãos de areia de diversas cores e dispôs nas reentrâncias da caixa). Vanessa partiu das proposições de Oiticica, mas refletiu em sua caixa um processo inverso ao deste artista, já que ela retratou o retorno ao suporte tradicional da pintura.



Vanessa Viana criando a caixa “Quero ser pintora”.¹⁴

14 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Vanessa Viana em Processo de Criação. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 11/7/2014.

Outra subversão a ideia grupal de “Caixa de saudade” foi a elaboração da caixa de areia performática “É por isso que eu moro na areia” (também influenciada pela música de Caymmi). Criada pelos artistas Alex Bruno da Silva, Rodrigo Rafael dos Santos e Fernanda Lobo, a caixa de areia foi local de performance dos alunos/criadores, que se sentaram nela durante a exposição “Arte e sentidos” e se puseram a executar ações cotidianas, como escovar os dentes, escutar rádio e dormir. Ao criar a obra, os artistas pretenderam discutir a situação dos moradores de rua e, ainda, a retratação do deficiente em filmes, obras de arte e outras instâncias.



Alex Bruno da Silva, durante a performance “É por isso que eu moro na areia”.¹⁵

Na frente da caixa, havia um chapéu e uma placa com o título da obra de arte. Cada aluno especial que se sentava na caixa – quer fosse criador da obra, quer fosse espectador/participante – ao segurar o chapéu e pedir esmola, chamava a atenção dos espectadores da exposição para a frequente retratação da pessoa especial como um ser improdutivo, que necessita de mediadas assistencialistas e esmolas, mas também, marcava o lugar dos criadores da obra como artistas/alunos especiais, capazes de compreender que certas vozes não são autorizadas – pela sociedade – a discursar ou a representar a si e aos outros; capazes de perceber que imagens e narrativas forjam identidades e moldam opiniões e, capazes de subverter essa política de visibilidades e representações afirmando-se criticamente por meio da arte.

Colocando-se como protagonistas de seus discursos, esses artistas especiais produziram escritos e vídeos depoimentos sobre os próprios trabalhos, teorizando a respeito das respectivas criações. No contexto expositivo, eles estimulavam os espectadores-participantes a lerem as notas explicativas próximas às obras de arte apenas quando estes já tivessem desfrutado do contato com elas, pois estavam cientes que os textos poderiam condicionar a experiência e os saberes particulares que surgem a partir da experiência.

15 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. É por isso que eu moro na Areia. Performance de Alex Bruno da Silva. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISERJ em 13/11/2014.



Considerações finais: de vozes silenciadas a vozes autorizadas

Todo o processo de criação e exposição das “Caixas da saudade” operou sensível mudança nos alunos especiais, que passaram a se enxergar como criadores de símbolos, monitores de exposição, artistas e senhores de discursos dignos de crédito.

As obras de arte, além de expostas para as famílias e a comunidade escolar, serviram como materiais adaptados para que outros jovens e adultos da escola pudessem estudar a linguagem simbólica, a relação entre público e objeto de arte e diversos aspectos relativos aos sentidos.

A postura desses alunos/artistas durante a exposição “Arte e Sentidos” revelou o quanto eles se apropriaram de todo o saber que a experiência desse processo lhes proporcionou. Alexandre Cirto, por exemplo, se revelou um atencioso guia de exposição do público infantil do ISE RJ. Liberto do estigma de adulto especial, Alexandre se assumiu como professor dos jovens espectadores-participantes, mediando à compreensão deles em relação à arte e estimulando a experiência de cada um.

No contexto de criação e exposição, esses artistas saíram da condição de inferiorizados e tanto os membros da comunidade escolar que frequentaram a exposição quanto eles próprios perceberam o potencial de pessoas especiais quando se assumem como vozes autorizadas a dizer, representar, criticar e simbolizar.

“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Bondía, 1994, p. 69). Ao contarem as próprias histórias – por meio de obras de arte, relatos escritos, gravados e verbalizados – os alunos/artistas afirmaram identidades diferentes daquelas usualmente forjadas em relação às pessoas especiais e contrariaram muitas “verdades”.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1989, p. 12).



Alexandre Cirto como monitor da exposição “Arte e sentidos”¹⁶.

16 - SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Alexandre Cirto, monitor da exposição “Arte e Sentidos”. Fotografia tirada nas Escolas de Educação Especial do Cap-ISE RJ em 13/11/2014.

É preciso querer ver novas verdades e é preciso acreditar em todos os alunos para que uma escola menos excludente e mais acolhedora surja; uma escola que ofereça possibilidades, que ajude a liberar vozes, que seja palco de debates e experiências.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Márcio Barros. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 11 de setembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do CAP- ISEJ.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, P20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. da (org.). O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.35-86.

CARVALHO, Alessandra Maria de Almeida. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 11 de setembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do CAP-ISEJ.

FAVARETTO, Celso. A invenção de Hélio Oiticica.2.ed.rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FOUCAULT, Michael. A Ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Microfísica do poder. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACIEL, Katia. H.O. Supra-Sensorial. Produção de Elianne Ivo Barroso.Youtub, vídeo dividido em três partes: parte1, com 9 min. e 37 seg.; parte2, com 9 min. e 38 seg., parte 3, com 7 min. e 38 seg. Rio de Janeiro: FUNART, 1998.

MERLEAU- PONTY, Maurice. O Olho e o espírito. 1ª ed. São Paulo: COSAC Naify, 2013.

PHILIPPINI, Angela. Linguagens, materiais expressivos em arteterapia:uso, indicações e propriedades. Rio de Janeiro:Wak Ed., 2009.

R. Entrevista concedida a Juliana Zarur de Andrade Silva em 20 de novembro de 2014. Rio de Janeiro. Vídeo. Escolas de Educação Especial do CAP-ISEJ.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CAPA



SUMÁRIO

1007

Práticas escolares emancipatórias

Correlação entre teoria e prática

Sonia Maria Vieira da Silva
ivins341@yahoo.com.br
UNIRIO/PPGEdu

Rejane Costa da Silva
rejanecosta2209@gmail.com
UNIRIO/PPGEdu

Resumo: Articular práticas educativas e diferença se revela um dos grandes desafios educacionais. Muitos professores se queixam da dificuldade em lidar com estudantes que apresentam necessidades singulares e tendem a homogeneizar suas práticas. A nossa participação no grupo de pesquisa Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade nos faz problematizar a diferença e buscar interlocuções que permitam ampliar nossos olhares sobre grupos historicamente oprimidos dentro do processo escolar. Desse modo, ao participarmos da oficina “Fazendo Acontecer”, oferecida pelo Colégio Divertindo, observamos as alternativas encontradas pelas professoras alfabetizadoras de crianças, na maioria autistas, para atender às necessidades educativas daqueles/as estudantes. A proposta nos revelou a possibilidade de colocar em prática aquilo que as teorias nos propõem. O olhar sensível para as demandas dos/as alunos/as, se traduz em um fazer pedagógico diferenciado, contextualizado e com significado. Desse modo, a análise será norteada metodologicamente a partir de entrevistas semi estruturadas com as professoras e observação de suas práticas educativas. Partimos da hipótese de que pensar práticas educativas articuladas com a escola é relevante para dinamizar o fazer educativo, possibilitando um distanciamento com atividades que continuamente nos subordinam. Desta forma, buscamos nas teorias para a emancipação dos sujeitos subalternos, o suporte para esta outra prática educativa. Defendemos um olhar ampliado para as propostas educativas adequadas às necessidades dos educandos, a partir da articulação diferença e igualdade, o que nos aproxima da perspectiva intercultural crítica de educação que nos propõe pensar os/as educandos/as na sua singularidade, nos colocando na direção contrária às práticas educativas homogeneizantes. A partir do que observamos na oficina, percebemos a riqueza de práticas educativas que colocam a diferença e igualdade no centro do fazer educacional, propiciando ações democráticas, a partir da busca pela igualdade proporcional, como prevê o Artigo 5º da Constituição de 1988.

Palavras-chave: diferença e igualdade; prática educativa; material didático; pedagogias decoloniais.

Igual-Desigual. Eu desconfiava: todas as histórias em quadrinhos são iguais. ... Todos os best-sellers são iguais. Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais. Todos os partidos políticos são iguais. Todas as mulheres que andam na moda são iguais. ... Todas as guerras do mundo são iguais. Todas as fomes são iguais. Todos os amores iguais, iguais, iguais. Iguais todos os rompimentos. Todas as criações da natureza são iguais. Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais. Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa. Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar (Carlos Drummond de Andrade)

1008



CAPA



SUMÁRIO

Introdução

Um dos grandes desafios que se apresentam no cotidiano escolar tem a ver com a articulação entre as práticas educativas e a diferença, principalmente quando se trata de práticas voltadas para estudantes com necessidades educacionais especiais. Muitos professores se queixam da dificuldade em lidar com estudantes que apresentam necessidades singulares e tendem a homogeneizar as suas práticas. Isso implica em um processo de exclusão, disfarçado de inclusão, porque a criança está na escola, mas as suas necessidades educacionais especiais não são atendidas. Elas podem ser esquecidas em um canto da sala, podem não ser estimuladas.

O questionamento que surge, a partir daquela reflexão trata das possíveis causas desse processo de exclusão disfarçada de inclusão. Supomos, em primeiro lugar, pela falta de uma formação adequada que indique formas distintas de ação, criação e intervenção das práticas pedagógicas; em segundo lugar, porque essas relações são naturalizadas no espaço escolar e os conflitos invisibilizados, uma vez que o que se persegue é uma forma ideal de educação, uma forma de lidar com as situações dentro do espaço escolar que classifica e inferioriza aqueles e aquelas que não atendem as expectativas antecipadamente definidas pelo currículo e pelas avaliações que privilegiam a classificação como fim.

Além das relações naturalizadas dentro do espaço escolar, o que colocamos em evidência é a necessidade de uma formação específica para atuar com aqueles/as estudantes. Por outro lado, professores e professoras esbarram na insuficiência de material didático que oriente, aponte caminhos e possibilidades de atuação. No entanto, as diferenças individuais não encontram respostas em livros didáticos, pois são nas interações cotidianas que se observam as diferenças e é a partir destas relações, dos diálogos que se estabelecem é que algumas respostas podem ser encontradas. Assim, o material didático pode não dar conta das especificidades, das necessidades educacionais individuais.

Destacamos que a prática de uma educação inclusiva não está somente nas mãos dos professores e professoras, mas precisa ser abraçada e compreendida por toda a comunidade escolar, estudantes, professores, diretores, familiares, profissionais de apoio e a comunidade do entorno. Ao mesmo tempo, o conhecimento de recursos e tecnologias assistivas são condições essenciais para o desenvolvimento de habilidades do/a estudante com necessidades educacionais especiais.

De que necessidades educacionais especiais estamos falando? Estamos refletindo sobre práticas educativas com estudantes que apresentam “(...) um conjunto de sintomas e dificuldades que causam prejuízo qualitativo na interação social, dificuldade na comunicação verbal e repertório restrito de interesses e atividades” (GIKOVATE, MOUTSINHO, 2009, p. 132), ocorrências que apontam para a síndrome comportamental denominada autismo.

O autismo é uma síndrome que atinge quase dois milhões de brasileiros, e se manifesta em geral nos três primeiros anos, comprometendo as habilidades para a vida diária, a comunicação e a interação social. Além desses comprometimentos, a pessoa com autismo pode apresentar um conjunto restrito que vão desde o desinteresse por atividades comuns a faixa etária, apresentando uma certa fixação por determinados temas e atividades. A falha de interação social recíproca, comprometimento da imaginação, o que provoca comportamentos e interesses repetitivos, e dificuldade na comunicação verbal e não verbal, são o “tripé dos sintomas autísticos” (GIKOVATE, MOUTSINHO, 2009, p. 133).



CAPA



SUMÁRIO

1009

São destaques as notícias que revelam as dificuldades de pais de crianças com a síndrome comportamental autista em encontrar escolas para matricular seus filhos e filhas. Em geral, as respostas dadas pelas instituições escolares dão conta da não preparação para atuar com estas crianças. Mas, há aquelas famílias que por não encontrarem instituições onde possam matricular seus/as filhos/as tomam a iniciativa de “inventar” uma escola que os abrace numa perspectiva de inclusão daqueles/as crianças, como é o caso observado na Escola Divertivendo.

A nossa participação no grupo de pesquisa Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade nos faz problematizar a diferença e buscar interlocuções que permitam ampliar nossos olhares sobre grupos historicamente oprimidos dentro do processo escolar, como é o caso das crianças com autismo.

Pensando a questão das crianças com a síndrome comportamental autista, grupo social que entendemos se insere no conjunto de indivíduos oprimidos dentro do espaço escolar, podemos supor que se faz urgente a necessidade de pensarmos uma outra escola e outras práticas educativas, no sentido de permitir que este grupo socialmente apartado do acesso aos conhecimentos escolarizados, tenha reconhecidas as suas características, seus direitos como pessoa autista.

A nossa participação na Oficina “Fazendo Acontecer” do Colégio Divertivendo nos mostrou como é possível articular práticas educativas e diferença, na medida em que a centralidade das ações educativas está nas necessidades educacionais especiais de estudantes com a síndrome comportamental autista, que efetivamente se manifesta a partir de um conjunto de sintomas e sinais que não necessariamente se apresentam de forma semelhante em todos os indivíduos. Ou seja, entre as crianças com autismo existem diferenças.

Assim, pensar o desenvolvimento das habilidades de pessoas com autismo, exige um movimento de deslocamento, uma pensar para fora do que está estabelecido e que se apresenta no cotidiano escolar, possibilitando uma outra forma de compreender o processo de escolarização daquelas crianças. Desta forma, buscamos nos aportes teóricos pensamento decolonial e perspectiva intercultural crítica de educação o suporte para analisarmos o que foi observado na proposta do Colégio Divertivendo.

Colégio Divertivendo: outras práticas educativas

A diretora pedagógica do Colégio Divertivendo relata que a sua fundação se deu em 01 de outubro de 2007. Situado no bairro de Laranjeiras, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, onde permanece até hoje, o colégio surge a partir da necessidade de oportunizar ao neto da fundadora, diagnosticado com autismo, um espaço de aprendizagem que atendesse às suas necessidades individuais. A diretora da escola declara que após ter percorrido mais de 50 escolas, não encontrou um espaço educacional acolhedor e que atendesse as necessidades e as particularidades de atendimento do neto. A decisão, após os obstáculos encontrados, foi criar um ambiente educativo adequado, onde o seu neto pudesse vivenciar, assim como as demais crianças não autistas, o acesso aos conhecimentos escolarizados.

Assim, surge a Escola Divertivendo, com um número inicial de matriculados em torno de 40 a 50 estudantes, sendo 01 única criança com autismo, neto da fundadora. A escola se apoia na prática educativa “Pedagogia de Projetos” como alternativa para o trabalho pedagógico com as/os meninas/os alunos/as. A concepção é que desse modo

seria possível trabalhar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar e com significado, adequando os temas às vivências concretas dos estudantes autistas e não autistas.

Embora a diretora relate que tenha encontrado material pedagógico no mercado, a opção foi a de trabalhar na construção do próprio material didático encontrou material pedagógico, que vai de encontro com a opção pelo trabalho com a Pedagogia de Projetos e a construção do próprio material com significado.

Na percepção da diretora da Escola Divertivendo, alunos autistas necessitam de currículos adaptados, onde o foco está nas dicas textuais, palavras escritas, auditivas e gestuais. A justificativa para esta linha de trabalho trata de buscar o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes através dos canais de aprendizagem: auditivo (ler em voz alta, ouvir gravações, música de fundo, avaliações orais, associação de palavras de modo a lembrar o conteúdo), visual (texto ilustrado, imagens, gráficos, esquemas, linguagem corporal, pistas visuais), e sinestésico (mão na massa, movendo, tocando e fazendo, memorização por gestos, curtos períodos de trabalho, livros de ação, tarefas e projetos).

A questão do afeto é outro elemento que se apresenta na prática educativa no Colégio Divertivendo. Segundo a sua diretora a escola foi criada com o objetivo de ser inclusiva, desse modo a afetividade é um dos elementos fundantes na aprendizagem, como também a conscientização dos docentes quanto à importância das relações afetivas no ambiente escolar.

Para a diretora do Colégio, a afetividade permeia o processo de ensino aprendizagem das crianças e é colocada a serviço também da construção de um ambiente calmo e positivo, permitindo, também, que os conteúdos sejam abordados com significado. Ao mesmo tempo, os/as alunos/as participam e fotografam as tarefas, como estratégia de memorização. Todas aquelas táticas são modos e formas de tornar palpável para os/as estudantes autistas os conhecimentos escolares. No relato da diretora da Escola Divertivendo, o trabalho beneficia também os/as estudantes não autistas, uma vez que observa que este modo de trabalhar acaba enriquecendo as atividades com os não autistas, e revela que todos/as os/as estudantes necessitam de práticas educativas diferenciadas, por conta das singularidades.

Como exemplo das atividades desenvolvidas no Colégio Divertivendo, citamos o projeto “Eleições 2014” que promoveu o debate, confecção de materiais diversos (urna e panfletos), eleição de candidatos (estudantes) e, como reforço ao trabalho feito na escola, deveriam os pais levar os filhos às urnas. Desta forma, entendendo como é importante a participação dos pais e responsáveis no trabalho da escola, porque a direção entende que a escola deve funcionar em parceria com a família, como auxiliar na educação de seus filhos.

No entanto, nem sempre a relação escola e família se dá a contento, uma vez que não é dada continuidade no cotidiano familiar, do trabalho efetuado na escola. Na fala da diretora do Colégio Divertivendo se revela a relação da escola com os familiares:

infelizmente, a maioria não se interessa muito pelo trabalho pedagógico realizado. Poucos acompanham o progresso do filho e, muitas vezes, não buscam as terapias fundamentais (fono, psicólogo, psicomotricista, etc..) para apoio ao desenvolvimento do aluno. Quando temos pais esclarecidos, corajosos, incansáveis acreditando no nosso trabalho, as conquistas são sempre extraordinárias.



CAPA



SUMÁRIO

A diretora revela que no projeto “Eleições 2014”, onde tinha também como proposta uma atividade de reforço do conteúdo trabalho pela escola, onde pais e responsáveis deveriam estar integrados ao que acontece na escola, levando seus filhos para a votação, foram poucos os pais, apenas dois, que levaram a cabo a proposta feita.

Um destaque que fazemos trata do número atual de estudantes por turma, que gira em torno de 04 a 06, na sua maioria com autismo, diferentemente do início, onde a maioria era de estudantes não autistas. Importante é destacar, que para a diretora da escola a alteração no público atendido, é devido ao preconceito, que tem sido uma constante na vida da escola. Ela afirma, ainda que os pais e responsáveis não matriculam os demais filhos na escola juntamente com a criança com a síndrome autista, é um exemplo.

Nas palavras da diretora da Escola Divertivendo, o trabalho desenvolvido exige tempo e esforço por parte do professorado, como também determinação.

O Colégio tem como objetivo “buscar o desenvolvimento cognitivo dos alunos através dos canais de aprendizagem e trabalhando a afetividade, tendo como apoio os jogos pedagógicos” (extraído do material de apoio oferecido pela oficina “Fazendo Acontecer” em 06/2015).

Após esses oito anos de trabalho efetivo com autistas a escola compreende que o currículo escolar deve ser adaptado e que as práticas escolares não podem ser homogeneizantes, pois esta é uma exigência primeira do trabalho com autistas que pode ser aplicado a todo e qualquer estudante.

Portanto, a escola entendeu nos últimos anos que deveria abolir o livro didático, porque o entendimento da diretora do Colégio Divertivendo, diante do que cotidianamente é revelado pelos/as próprios/as estudantes, o livro não atenderia ao trabalho realizado ali. O relato da diretora indica que, de início, os pais resistiram, mas que a partir de um trabalho de conscientização gradual que demandou tempo, as famílias entenderam o foco do trabalho.

Na nossa análise, o trabalho de conscientização dos pais realizados pelo Colégio Divertivendo revela uma possibilidade de contranarrativas, na medida em que problematiza, dialoga e (re)cria uma prática outra, uma prática alternativa que possibilita o desenvolvimento de ações educativas na direção da busca da autonomia das crianças com autismo a partir dos saberes produzidos com e pelos próprios estudantes em diálogo com professores e professoras.

Assim, a partir dos saberes gestados no cotidiano do Colégio Divertivendo, utilizando sucata e com a colaboração dos/as estudantes, os materiais didáticos, como jogos, livros e materiais diversos, são elaborados. Uma grande parte desse material é personalizado, contando com os nomes, idade e fotografias de situações vivenciadas pelo meninos e meninas da escola.

Pensamento decolonial e perspectiva intercultural crítica de educação: articulando teoria e prática

Para compreendermos o que acontece no Colégio Divertivendo, nos fundamentos no pensamento decolonial, que está pautado no anseio de produzir conhecimentos “alternativos”, ou como argumentam os/as pensadores/as com os/as quais nos alinhamos no Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de professores, currículo e pedagogias decoloniais, (GFPPD), um pensamento outro que informe possibilidades outras que desvelem a variedade de outros

lugares de enunciação. Tais conhecimentos se orientam no compromisso com o mundo social e rejeitam ideias essencialistas sobre os segmentos subalternizados.

Podemos supor que as crianças com a síndrome autista são entendidas como grupo de sujeitos considerados subalternizados, uma vez que não se encaixam no padrão de normalidade, por isso são entendidos como o outro, o diferente. E, em sendo o outro, o diferente são excluídos dos processos educacionais, invisibilizados dentro dos espaços educacionais.

A perspectiva decolonial é um quadro teórico que questiona as marcas da diferença e da inferioridade inventadas pela colonização sobre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Essa abordagem problematiza os escritos sobre as regiões do globo que foram colonizadas e as representações que permanecem no imaginário sobre as/os colonizadas/os. Esse campo de estudo convoca um deslocamento do ponto de vista. Ele analisa as causas e os efeitos do projeto colonizador. Essa perspectiva pode dar importantes contribuições para se pensar abordagens anti-essencialistas sobre as imagens e representações em torno daqueles/as colocados em posição de subalternidade.

Desse modo, entendemos como relevante descortinar o estudo aqui defendido através da “opção decolonial” latinoamericana que propõe contribuições também para o campo da Educação com ênfase no debate sobre as desconstrução dos estereótipos que deterioram a identidade dos/das estudantes. Isso porque “é urgente fomentarmos novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue “estratégias sensíveis” (MIRANDA, 2013, p.104).

Atualmente vivenciamos relações que ainda estão permeadas pela “atmosfera colonial”, apesar de não vivermos nos dias da colonização ainda podemos sentir, observar e comprovar a sua presença. Essa “atmosfera colonial” com resalta Frantz Fanon (1979) é hoje estudada como conceito importante para o campo dos estudos decoloniais, nomeada como colonialidade.

O pensamento decolonial inspirado nos estudos de Franz Fanon, Paulo Freire, Homi K. Bhabha, Gayatri Spivak, Edward Wadie Said, Stuart Hall e outros, considerados expoentes dessa corrente, nos apresenta um projeto político e epistêmico que propõe a analisar a relação conhecimento e colonialidade, como elemento explicativo da realidade, as intersubjetividades construídas nos espaços geográficos que sofreram o processo de colonização. O que o pensamento decolonial coloca em destaque é a crítica a epistemologia eurocêntrica e os discursos coloniais ao propor a emergência de outros saberes. Neste sentido, esta forma outra de pensar, se constitui num movimento insurgente que caminha para o afastamento de uma visão eurocêntrica de mundo e uma aproximação com outras formas de ver a realidade. Esses autores e suas pesquisas têm chegado de forma paulatina nas últimas décadas no Brasil, onde estudos em diversas áreas do conhecimento tem se debruçado sobre as relações de poder e controle estabelecidas pelo colonialismo.

Já as pesquisas do Grupo Modernidad/Colonialidad apontam, a partir de estudos originados na América Latina, a “Opção Decolonial” como alternativa epistemológica de análises que pretendem sair do denominado “mercado acadêmico dominante” e em epistemologias centradas no Norte Global. Ela está alicerçada na contranarrativa que oferece a opção de “un reposicionamiento que nos permita des-prendernos de la colonización interior que nos ha constituido y disciplinado desde el momento mismo en que se completó la cartografía planetaria.” como assinala Zulma Palermo (2012, p. 109)



Por outro lado, a perspectiva intercultural crítica de educação, defendida pela autoras Vera Candau e Catherine Walsh, se articula ao pensamento decolonial a partir do pensar as diferenças, na medida em que aquela se propõe a enfrentar a questão das diferenças dentro dos espaços escolares, apresentando uma proposta direcionada para uma educação emancipatória, para a alteridade, para a igualdade de oportunidades, democrática ampla, voltada para a superação das desigualdades e valorização das distintas culturas que habitam os espaços educacionais (CANDAU, 2012a), faz referência à processo onde a diferença é compreendida como construída a partir de uma estrutura de matriz colonial de poder, racializado e hierarquizado (WALSH, 2013).

O Colégio Divertivendo, apresenta um olhar singular para com os/as seus/suas estudantes, na medida em que apresenta propostas educativas adequadas às necessidades dos/das educandos/das, numa perspectiva emancipatória, voltada para a superação das desigualdades, o que nos aproxima da perspectiva intercultural crítica de educação. A escola propõe uma educação que não nega as diferenças, não invisibiliza a relações de conflito, as valoriza e as respeita; a forma de pensar do educando é valorizada. Desse modo, evidenciamos que o Colégio Divertivendo aposta, a seu modo, na reinvenção da escola (CANDAU, 2012b), na medida em que nas práticas educativas ali desenvolvidas nos revelam um olhar ampliado para as necessidades dos educandos, a partir da articulação diferença e igualdade.

Pensar no caminho que percorre o Colégio Divertivendo aproxima as práticas educativas (re)inventadas a partir das diferenças de outros modos de pensar os/as educandos/as na sua singularidade e ao mesmo tempo na igualdade de oportunidades, colocando-se na direção contrária às práticas educativas homogeneizantes.

Neste sentido, a perspectiva intercultural crítica de educação nos aproxima de práticas educativas baseadas não na negação das diferenças, nem na invisibilização das relações de conflito, que certamente ocorrem, mas na valorização das diferenças, a partir da problematização e visibilização das vozes, saberes outros, muitas vezes silenciados nas relações que emergem no cotidiano escolar. E valorizar outros saberes, visibilizar vozes silenciadas nos remetem ao pensamento decolonial e o seu projeto epistêmico.

Teoria e prática – diálogo

O diálogo com Candau (2012b) nos ajuda a compreender como a perspectiva intercultural crítica de educação pode ser entendida como ferramenta possibilitadora de uma educação emancipatória, de potencialização dos processos de aprendizagem que auxilie o empoderamento das crianças com a síndrome autista, na medida em que nos propõe reinventar a escola. Compreendemos a proposta de Candau (2001b) não só como reinvenção da escola, mas de nós mesmos a partir de uma postura crítica diante das nossas práticas educativas, diante do outro, diante do aprendente.

A partir da Oficina que participamos no Colégio Divertivendo verificamos que pessoas com a síndrome comportamental autista têm formas próprias de entender o mundo, e nós educadores que devemos compreender que cada estudante tem maneiras de criar múltiplos conceitos sobre as coisas. Desse modo, experimentar um processo de autocrítica pode implicar em abrir possibilidades para apreender outros saberes.

A diretora do Colégio Divertivendo relata que na sua observação, cada estudante tem o seu ritmo e que é preciso respeitar e propor práticas alternativas, no lugar que homogeneizar, pois cada aluno/a tem o seu ritmo. Por isso

1014



CAPA



SUMÁRIO

é importante fomentar a participação significativa de todos/as com objetivando o desenvolvimento da autonomia de cada aluno/a, através de Oficinas Pedagógicas, como: “A hora do Conto”, “Corpo e Movimento”, da construção de livros, do registro dos acontecimentos, vivenciando os conteúdos.

Os materiais didáticos confeccionados para atender aos/a seus(uas) estudantes têm como objetivo a superação das desigualdades, a inclusão. Desse modo, a Escola Divertivendo, a nosso ver, realiza um movimento insurgente que caminha para o afastamento de uma visão eurocêntrica de mundo, de saber e de ser que se aproxima de outras formas de ver a realidade. Neste sentido, o que, talvez, o Colégio Divertivendo nos apresenta é, na prática, a construção de novos saberes sobre as necessidades educacionais de estudantes com a síndrome de comportamento autista. Ou seja, a escola nos propõe a emergência de outros saberes que surgem quando pensamos a partir das necessidades, da lógica de pensamento dos/as estudantes com autismo.

Então, podemos compreender que o Colégio Divertivendo nos aponta uma proposta para a construção de um currículo à margem do que está posto por uma concepção dominante que entende os/as estudantes como seres não autônomo. A oferta pedagógica do Colégio Divertivendo se materializa como agente para o surgimento de relações outras na escola, porque emerge de um movimento insurgente que se propõe a incluir, a mostrar como possibilidade a criança com a síndrome autista, como sujeito, que constrói conhecimentos..

Nesse caminho, um currículo e uma escola que promovam vários deslocamentos, requerem práticas teóricas e pedagógicas orientadas para outros olhares, outras compreensões e posturas sobre os processos educacionais. Neste movimento outros significados, distintos daqueles até então naturalizados e hegemonicamente impostos, são concebidos. Este entendimento se articula ao pensamento decolonial, que insurge contra uma visão sobre o outro, o diferente que historicamente impõe um modo de conhecer, uma epistemologia pautada uma distinção binária, que hierarquiza os saberes.

É relevante o que nos esclarece Catherine Walsh (2013) sobre movimentos insurgentes que tem se empenhado na América Latina em *resistir, transgredir e subverter* os processos de dominação e opressão. Desta forma, compreendemos que o Colégio Divertivendo tem se colocado como um veículo de militância para as causas autistas.

O Colégio Divertivendo nos informa sobre novas relações possíveis na escola. De práticas educativas que não se desvinculem com as múltiplas realidades, subjetividades e as histórias vivenciadas pelos meninos e meninas. A escola entende “cada criança como uma criança”, portanto, empenha esforços para não homogenizar suas ações. De forma a penetrar no *mundo singular* de cada uma delas.

Considerações finais

A partir do que observamos na oficina, percebemos a riqueza de práticas educativas que colocam a diferença e igualdade no centro do fazer educacional, propiciando ações democráticas, a partir da busca pela igualdade proporcional, como prevê o Artigo 5º da Constituição de 1988.

O Colégio Divertivendo, desde o início apostou numa educação inclusiva, onde crianças com o sem autismo pudessem interagir, assim como em uma proposta educativa centrada nas diferenças e no diálogo, elementos determinantes para práticas educativas inclusivas, que apontam para uma alternativa ao que está posto, porque ali observamos ações e práticas a partir das necessidades educacionais apresentadas pelo neto da diretora, uma



experiência específica que reverbera para toda uma comunidade, na medida em que atua na direção da inclusão da criança autista e não autista.

Os conhecimentos produzidos no cotidiano do Colégio Divertivendo apontam para um movimento insurgente, de resistência, de transgressão e subversão ao que está posto para a educação de crianças com a síndrome autista, porque dialoga com a diferença, compartilha os aprendizados cotidianamente construídos. E ao colocar este movimento em prática nos apontam saídas para práticas educativas outras.

Pensar decolonialmente práticas educativas, entendemos é pensar em processos educativos que na autonomia do sujeito, em múltiplos outros lugares de enunciação, num movimento de questionar a diferença como lugar de inferioridade e subalternidades inventadas por um intersubjetividade que coloniza e não enfrena as questões educativas que surgem no cotidiano escolar. Defendemos que, ao criar o seu próprio material didático, o Colégio Divertivendo navega na direção de uma educação emancipatória, para a igualdade de oportunidades, democrática ampla.

O Colégio Divertivendo coloca em prática um processo educativo que tem como perspectiva a potencialização dos/as estudante, no sentido de fortalecimento daqueles que vivem em situação de subalternização e que por isso são considerados, por grande parte da sociedade como incapazes de ultrapassar os seus limites.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drumond de. A paixão medida São Paulo: Companhia das Letras, 2014

FRANTZ, Fanon. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador, Bahia: EDUFBA, 2008.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nova América, nº 134, 2012a, pp. 50-54. Disponível em: < http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0134/revista.asp>. Acesso em 17 mar 2015.

_____. (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

GIKOVATE, Carla Gruber; MOUSINHO, Renata. Autismo: conceito, diagnóstico e quadro clínico. In: LA-MOGLIA, Aliny [org. et al.]. Temas em inclusão: saberes e práticas – Rio de Janeiro: Synergia: UNIRIO, pp. 131-141, 2009.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN. v. 5, n. 11. jul.–out. 2013.p. 100-118.

PALERMO, Zulma. Mundos y conocimientos de “otro modo”: la opción decolonial. Temas de Filosofía, n. 15, p. 105-116, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala, Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: < <http://catherine-walsh.blogspot.com.br/search/label/Libros%20en%20espa%C3%B1ol> >. Acesso em: 17 mar. 2015.

1016



CAPA



SUMÁRIO

Projeto aproximando culturas

Josane Batalha Sobreira da Silva
Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)
jsobreira@portoseguro.org.br

Debora Noemi Inouye
Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)
dnoemi@portoseguro.org.br

Ghislayner Aparecida dos Santos
Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)
ghislayner@portoseguro.org.br

Resumo: Por meio da rede social educacional FACEDUC, alunos do 4º ano do Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS) corresponderam-se com estudantes de escola indígena do Pará, com o intuito de compartilhar informações sobre determinados temas e comparar o modo de vida de ambos os grupos. O projeto trabalhou conteúdos do currículo de História-Geografia do 4º ano do nosso Colégio. O envolvimento dos alunos através da troca entre pares em uma aprendizagem cooperativa, conforme proposto por Vigotsky e os resultados de trabalho por projetos, de acordo com Hernandez, tornaram-se importantes fatores para o sucesso desse trabalho. Os alunos formularam perguntas dentro dos temas: meios de transporte/escola, moradia/alimentação. Brincadeiras/festas típicas para alunos da mesma série da Escola Indígena Antônio de Souza Pedroso. Os professores postavam vídeos e fotos apresentado lugares da cidade, comparando rios, modos de vida e culturas. Assim, analisaram a situação dos alunos de uma comunidade indígena nos dias atuais e perceberam a comunidade indígena como “um outro” diferente, mas não inferior. A plataforma permite inclusão digital, novos métodos de trabalho, o intercâmbio de conhecimento entre os alunos do interior da Amazônia com alunos de Valinhos/SP. O projeto abre novo espaço para a educação das crianças indígenas do Pará. Ao ler os relatos sobre o que aprenderam com essa experiência, percebemos que essa troca pôde estabelecer correlações entre o conteúdo estudado em História e Geografia e a realidade. O trabalho foi finalizado com uma videoconferência onde, através do Skype, os alunos puderam se conhecer em tempo real, conversar e finalizar esse trabalho de forma emocionante. Após a troca de informações, os alunos registraram suas reflexões no iPad, que foram publicadas em um livro virtual. Esse trabalho mostrou a diferença entre o “dar aula” e “fazer aula” e a dimensão do que é ultrapassar os muros da escola.

Palavras-chave: iPad; comunidade indígena; rede sócia; educacional; diversidade cultural

1 - Objetivos

O objetivo do projeto foi comparar o modo de vida dos alunos do 4º ano do Colégio Visconde de Porto Seguro, unidade Valinhos, com o de crianças indígenas da mesma série da escola Professor Antônio de Sousa Pedroso (Escola Borari), a partir da exploração de temas como moradia, alimentação, transporte e brincadeiras. A comunidade indígena está localizada na vila de Alter do Chão, distante cerca de 30 km de Santarém.

Além disso, buscamos confrontar as semelhanças e diferenças entre a forma como os indígenas viviam an-



CAPA



SUMÁRIO

1017

tigamente e o modo como vivem hoje; analisar a situação dos alunos de uma comunidade indígena nos dias atuais; localizar no mapa a vila de Álder do Chão; conhecer o cotidiano de crianças dessa localidade; caracterizar a cultura dos alunos do 4º da Escola Borari. É importante destacar que almejávamos fazer com que os nossos alunos percebessem a comunidade indígena como “um outro” diferente, mas não inferior. Ou seja, reconhecer e afirmar, conforme BRAND, Antônio, sem relações de inferioridade ou exclusão.

Pretendíamos também aproximar culturas diferentes por meio da tecnologia, interagindo através de uma rede social educacional. A partir dessa interação, as crianças puderam refletir sobre diferentes modos de vida, comparando-os com os conhecimentos adquiridos por meio dos conteúdos trabalhados.

2 - Problemas/Questões

As perguntas que permearam o desenvolvimento do projeto foram as seguintes:

- Como conseguir uma interação entre crianças da mesma série, porém de universos e culturas opostas?
- Como avançar no conteúdo estudado de História e Geografia, usando a tecnologia como ferramenta?
- Como vivem as crianças indígenas atualmente?
- Quais as semelhanças e diferenças no modo de vida de ambos os grupos de alunos?

3 - Referencial teórico

O processo de aprender de forma cooperativa está relacionado à concepção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida pelo autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço, mediadas pelo professor.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Visamos também trabalhar com projetos, em busca de uma escola implantada na realidade e aberta às diversificadas relações sociais. Por meio da problematização o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Através de perguntas e respostas, a aprendizagem passa a ter significado para o estudante, uma vez que há conexão com o conteúdo do currículo e uma internalização do conhecimento.

Os projetos de trabalho, na visão de HERNANDEZ, Fernando, contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de forma que sejam formados sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Ainda de acordo com o autor, a escola geradora de cultura deve questionar a forma de pensar, reconhecer diferentes concepções,

incorporar uma visão crítica e ouvir opiniões diferenciadas. Hernandez propõe também a integração do currículo de forma transdisciplinar, que foi de certo modo abordado neste projeto, uma vez que foi possível incluir, além das matérias de História e Geografia, a área de Tecnologia, por meio do uso de recursos da informática e a de Matemática, através de perguntas lançadas no FACEDUC que associavam questões matemáticas a problemas cotidianos de moradores do Pará.

Seguindo os ensinamentos do autor, procuramos não nos restringir somente aos livros-textos, mas sim vivenciar a realidade por meio de outras práticas educativas.

Além de basearmos o nosso trabalho na aprendizagem por pares e no trabalho por projetos, consideramos também alguns dos 7 saberes necessários para a educação do futuro, conforme perspectiva de MORIN, Edgar, principalmente no que diz respeito a ensinar a condição e a compreensão humana. Buscamos trabalhar o tema da diversidade cultural, conhecendo o humano, situando-o no universo e interrogando-nos sobre nossa posição no mundo. Sabemos da multidimensionalidade e da complexidade humana e procuramos transmitir aos nossos alunos um pouco dessa diversidade para despertá-los para essa realidade tão complexa em que vivemos, e atentá-los para o que se passa ao nosso redor.

Procuramos também promover a leitura do outro que é diferente, mas não é inferior, na tentativa de encontrar novos caminhos e visões que levem a uma maior abertura para o Outro, como diálogo de enriquecimento e compreensão da multiplicidade cultural: aquilo que chamamos de ultrapassar os muros da escola. O projeto que se apresenta coloca em articulação três enfoques diferentes (Leitura, Educação Intercultural e troca de informações), articulados com o objetivo de promover nos alunos, a compreensão e interiorização de valores fundamentais para o desenvolvimento humano e que podem ser amplamente experimentados através da leitura da realidade do outro, que é diferente, e também proporcionar a aproximação de culturas.

Buscamos estabelecer uma troca e uma leitura do mundo: o que as crianças de São Paulo poderiam ensinar às crianças da Amazônia? O que as crianças indígenas da Amazônia poderiam ensinar aos alunos de São Paulo em relação à preservação da natureza? O que um grupo teria a ensinar ao outro?

De acordo com HARTMAN, Hope, em seu livro “Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento”, cabe ao professor ajudar a melhorar as capacidades de pensamento crítico-reflexivo dos alunos, e não apenas desenvolver os conhecimentos sobre a matéria. O aluno entenderá e se lembrará melhor e mais facilmente do conteúdo se o professor promover posturas que o façam pensar, criticar, comparar e usar estratégias eficazes para lidar com os problemas do mundo. Tudo isso contribui para o pensamento crítico e o aprendizado.

Ainda, de acordo com o autor, “Essa perspectiva inovadora transforma o ensino em uma atividade desafiadora, dinâmica e empolgante”.

Para ensinar de forma reflexiva e crítica, é importante gerenciar o ensino e usar técnicas estrategicamente. A gestão inclui planejar, monitorar e avaliar seu ensino. As perguntas que o professor faz para si próprio podem ajudá-lo nesse sentido. [...] É útil ter um repertório de estratégias de ensino e conhecimento abrangente de cada uma delas [das técnicas]. Para que você possa diferenciar o ensino e ser flexível na sala de aula, mudando de abordagens conforme a situação exigir. (HARTMAN, 2015, p. 46)



CAPA



SUMÁRIO

1019

4 - Metodologia

Observamos que no Brasil, existem poucas iniciativas de incorporação da tecnologia em escolas indígenas. Poucas aldeias brasileiras têm acesso à internet nas escolas. Para SARMENTO, José, a web é vista, muitas vezes, como uma janela para o mundo “exterior” e como um recurso que possa incluir essas comunidades em uma sociedade que não os vê. De acordo com PINTO, Alejandra, a inclusão digital dos indígenas tem se desenvolvido principalmente através de parcerias entre o setor público e privado, como forma de incluir setores que por muito tempo foram marginalizados no acesso à informação e tecnologias.

Fizemos algumas tentativas de contatos sem êxito, até descobrirmos, através de uma reportagem exibida em <http://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2014/05/escola-indigena-em-alter-do-chao-pa-aposta-na-tecnologia-nas-salas-de-aula.html>, o projeto promovido e coordenado pela ONG AMA BRASIL, e desenvolvido na Escola Borari.

Por meio de parceria da Organização de Desenvolvimento Cultural e Preservação Ambiental - AMA BRASIL com o governo do Pará, as crianças indígenas dessa escola receberam tablets, o que possibilitou a comunicação entre os nossos alunos e os de Alter do Chão, via plataforma denominada FACEDUC. Seus educadores foram capacitados para trabalhar com a plataforma, que tem sido utilizada para despertar o interesse dos alunos nos estudos. O FACEDUC, semelhante ao Facebook, permite a criação de uma rede social educacional virtual. Seu grande diferencial é que trata-se de uma rede social fechada, onde somente os alunos, escolas e professores cadastrados têm acesso ao ambiente.

Apresentamos o projeto aos alunos, por meio de PowerPoint. Utilizamos vídeos disparadores (Guardiões da Biosfera) e a ferramenta Google Earth para situar a comunidade indígena do Pará. Em seguida, houve uma discussão sobre as peculiaridades culturais dessa comunidade.

Foi solicitada aos alunos a coleta de dados sobre Alter do Chão, no que diz respeito à localização, pontos turísticos, festas típicas, o aquífero e sobre a Escola Indígena Professor Antônio de Sousa Pedroso, para montar o mural da classe.

Nossas crianças foram divididas em trios para pensar nas perguntas que fariam aos alunos de lá. Na 1ª semana, os alunos teriam que se apresentar e elaborar perguntas sobre os temas Escola e Meio de transporte; na 2ª semana Moradia e Alimentação; e na 3ª semana, Diversão, Brincadeiras e festas típicas, com foco particular na festa do Sairé, muito tradicional em Alter do Chão. Cada trio teria que elaborar 2 (duas) perguntas por tema a cada semana.

No laboratório de informática, os alunos foram orientados a postar no FACEDUC as perguntas elaboradas em sala de aula. Além de postar e responder as perguntas enviadas pelos alunos da comunidade indígena, tiveram que refletir e escrever o que acharam de mais interessante nos comentários postados na semana.

Por último, foi realizada uma videoconferência para que os alunos pudessem se conhecer e solucionar possíveis dúvidas, e um trabalho de reflexão para integrar dois mundos desconhecidos e discutir qual o mundo / sociedade ideal para ambos, suas semelhanças e diferenças.

5 - Resultados/Conclusões

Esse trabalho abre um novo espaço para a Educação das crianças indígenas do Pará. Todos se beneficiaram com o projeto: nossos alunos puderam vivenciar através da tecnologia uma aula que não está nos livros, é da vida real. Tudo o que estudamos a respeito da cultura indígena existe, aqui mesmo no nosso país. Para os alunos da

Escola Borari, o FACEDUC abre uma nova perspectiva para a Educação no Pará. Todos puderam viver uma verdadeira revolução tecnológica. É o que acontece quando a Escola vai além da sala de aula.

Ao ler os relatos sobre o que aprenderam com essa experiência, percebemos que essa troca pôde estabelecer correlações entre o conteúdo estudado em História e Geografia e a realidade. Em um depoimento de aluna do CVPS, a estudante afirma que: “Aprendi muito sobre os índios, como o jeito de comer, de ir à escola, sobre suas moradias, brincadeiras, festa do Sairé, etc. Percebi que seu jeito de viver é bem diferente do nosso. Vão a pé para o colégio, de canoa, a cavalo e nós vamos de ônibus ou carro. Brincam de boneca, pião ou jogos indígenas, nós jogamos videogame ou jogos eletrônicos. Moram em pequenas casas ou em ocas e moramos em condomínios fechados. Comem coisas naturais e nós comemos coisas industrializadas. Achei muito divertido esse projeto, então dou os meus parabéns a quem teve a ideia de criar o “Aproximando Culturas”.”

Algumas dessas reflexões e aprendizados foram registrados em um livrinho virtual. Em cada relato, observamos como as crianças gostaram e aprenderam com essa interação.

O ponto culminante foi a realização de uma videoconferência onde os alunos puderam conhecer através do Skype, em tempo real, seus pares da Escola Borari. Foi um momento mais que especial.

Temos a intenção de continuar esse projeto, sempre procurando aperfeiçoá-lo para os próximos anos.

Acreditamos na importância dos pares como mediadores da aprendizagem, de acordo com os estudos de VIGOTSKY e nos resultados de trabalho com projetos, conforme proposto por HERNANDEZ. Nosso trabalho mostrou a diferença entre o “dar aula” e “fazer aula” e a dimensão do que é ultrapassar os muros da escola.

REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. Revista Série-Estudos. Campo Grande, n.12, p.35-43, jul.dez.2001.

HARTMAN, Hope J. Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento. São Paulo: Editora AMGH, 2015. Tradução de A Guide to Reflective Practice: For New and Experienced Teachers.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Alejandra Aguilar. A “inclusão digital indígena” na Sociedade da Informação. Jul./dez.2008. Disponível em < <http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/viewFile/806/2350> > Acessado em: 30/07/2015.

SARMENTO, José Francisco Sarmento. Os jovens indígenas e a inclusão digital. [2012?]. Disponível em: < http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3921&secao=364 > . Acessado em: 30/07/2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch.; COLE, Michael. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPA



SUMÁRIO

1021

A roda da conversa na educação infantil: a criança como sujeito

Regina Broco Lima da Silva¹
regina.broco@ig.com.br
UNISAL -Americana/SP

Norma Silvia Trindade de Lima
normalima.unisal@gmail.com
UNISAL /Americana/SP

Resumo: A instituição da roda da conversa no espaço de sala de aula pode oferecer possibilidades para que a criança se constitua como sujeito? A roda da conversa pode proporcionar uma interlocução com os colegas, contribuindo para a organização do trabalho em sala de aula, atendendo as necessidades e proposições das crianças? Por meio da roda da conversa, uma proposta de Freinet, a presente pesquisa pretende um cotejo entre duas experiências envolvendo duas escolas: uma particular freinetiana e outra pertencente ao ensino municipal, ambas na cidade de Campinas, contextualizando cada uma das unidades, indicando pontos de aproximação e outros que se distanciam, focando a constituição e organização da roda da conversa na educação infantil e as possibilidades de ampliação da criança como sujeito dentro do ambiente educacional. Na educação infantil a criança precisa lidar com várias intervenções que muitas vezes acabam provocando um silenciamento de sua voz, não considerando seus direitos e opiniões em muitos momentos. Com o cotejo há uma intenção em refletir como as diferentes escolas oportunizam que as vozes das crianças sejam ouvidas e em que medida elas contemplam que sejam consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais dentro do ambiente educacional. Ao observarmos a sociedade contemporânea e seus mecanismos de controle vemos uma infância capturada, crianças manipuladas e encarceradas em etapas do desenvolvimento, em projetos quantificáveis e cronológicos, movimentos que levam a pensar no futuro, distanciando-se do hoje e do agora. Por outro lado, o ambiente educacional pode abarcar experiências na educação infantil, permitindo um constante processo de criação e recriação da criança. O espaço da educação infantil pode se desprender de movimentos mais rígidos e deterministas para buscar vivências mais autênticas e consonantes com um conceito de infância que abarca a intensidade da experiência, levando a criança a se refazer e se interpretar continuamente como sujeito.

Palavras-chave: educação infantil; infância; roda da conversa; freinet.

Introdução

O presente texto se refere a uma pesquisa de mestrado² em andamento que reúne considerações sobre a infância na sociedade contemporânea, numa tentativa de compreender a criança hoje, destacando a possibilidade de sua constituição enquanto sujeito ativo no ambiente da educação infantil, refletindo acerca da roda da conversa e

1 - Mestranda no Programa de Mestrado em Educação

2 - Docente do Programa de Mestrado em Educação

suas possibilidades de contribuição para esse processo.

Buscamos realizar uma breve explicação acerca da sociedade contemporânea denominada “disciplinar” em alguns aspectos e instituições, como nos aponta Neves (2007), mas também como uma sociedade de controle discutida por Deleuze (1992) cujo poder funciona de forma modular nos envolvendo como um todo por meio da mídia, meios de comunicação e mundo cibernético.

A seguir, há uma tentativa de compreender de que maneira a infância vem se constituindo nessa sociedade contemporânea e o quanto vem sendo destituída de processos importantes e ao mesmo tempo canalizada para modelos estereotipados como nos elucida Ferreira (2004). Empreender um novo olhar para a infância compreendendo-a como uma maneira diferente de vivenciar as experiências de forma mais intensa e vibrante como nos propõe Kohan (2004) nos lança a novas proposições no ambiente da educação infantil, permitindo maneiras outras de criação e recriação da criança como sujeito. Enfatizar tais atitudes abarcam movimentos que partem de uma escuta atenta e acolhedora da criança, propositora de mudanças dentro do ambiente educacional, conduzindo a práticas que viabilizem esse processo como, por exemplo, aqui em destaque, a instituição da roda da conversa, proposta por Freinet, discutida por Paiva (1996).

O cotejo pode oferecer uma ampliação de compreensão de possibilidades outras de fazeres e vivências no ambiente da educação infantil buscando refletir sobre duas realidades distintas: uma escola da rede municipal de ensino e outra instituição particular, ambas na cidade de Campinas. Observar fatos e situações do cotidiano podem trazer possibilidades de movimentos de articulação entre teoria e prática que apontam para novos caminhos.

Dessa forma a inquietação que me move nesse estudo parte dos seguintes questionamentos: a instituição da roda da conversa no espaço de sala de aula pode oferecer possibilidades para que a criança se constitua como sujeito crítico? A roda da conversa pode proporcionar uma interlocução com os colegas, contribuindo para a organização do trabalho em sala de aula atender às necessidades e proposições das crianças?

A infância na contemporaneidade

Deleuze (1992) nos traz indicações de como a sociedade contemporânea não se firma mais no aspecto disciplinar, marcado pelo confinamento, mas também pelo controle, tendo a robótica, as redes sociais e a microeletrônica como operadores e formadores de subjetividades serializadas e homogeneizadoras como nos elucida Neves (2007). Se por um lado vivenciamos no interior de muitos equipamentos sociais como a escola, alguns aspectos tipicamente disciplinares que se caracterizam num “controle total do tempo, do corpo e da vida das pessoas”, por outro lado vivenciamos na sociedade como um todo um controle que captura nossos desejos, necessidades, moldando nossas vidas à serviço do mercado e consumo (Neves, 2007). Identificamos essa complexidade no Brasil, tendo a mídia voltada extremamente para o controle, com vistas ao consumo, e a escola funcionando, em geral, com características disciplinares. A educação infantil, ambiente do qual faço parte como professora, muitas vezes acaba agindo numa concordância com esse controle do tempo e dos corpos quando estipula a realização de determinadas atividades em um período de tempo específico não se importando com o grau de envolvimento das crianças e com possíveis prolongamentos ou abreviações do que foi proposto. Há um distanciamento das possibilidades do hoje e do agora para uma projeção do futuro, concebendo a infância como um tempo de aquisição de conceitos e procedimentos para



um dia serem utilizados. E por outro lado, quando nos atentamos para as crianças em diversos ambientes sociais percebemos a grande utilização que fazem de tablets e celulares não só com o aval, mas incentivo do adulto num processo de perda de espaços e possibilidades de vivência da infância acrescido de um apelo para a aquisição de produtos direcionados para este público. Se por um lado vemos a infância perdendo seu prazer e encantamento pelas descobertas, conhecimentos e aprendizagens no interior das escolas, por outro lado vemos a criança sendo manipulada e canalizada para o mercado de consumo.

Numa tentativa de ampliar percepções observamos modos de vida sendo capturados e determinados pelo marketing através das redes sociais. Desenvolver um olhar atento para as linhas de força que se configuram no cotidiano nos permite identificar as linhas de fuga, que podem agir como estratégias que “apontem/desmontem as naturalizações produzidas pelas lógicas totalitárias” nos indicando caminhos e possibilidades inesperadas e “conectadas com o desejo e a expressão da vida” como nos indica Neves (1997). Justificamos, assim, a relevância desse estudo.

Assim como os adultos, as crianças também são impactadas por essa sociedade do marketing e do consumo que captura, distorce e produz desejos e aspirações distanciando do que nos conecta à vida e às nossas reais necessidades. Nesse momento compactuamos com os apontamentos de Ferreira (2004) quando comenta sobre a infância hoje: falta de espaços para brincar, impossibilitando o exercício da infância, incompreensão e incomunicabilidade com o adulto; exposição excessiva aos meios de comunicação e imagens estereotipadas e apelativas, condenação da criança a execução de trabalhos maçantes e repetitivos como os adultos ou trabalhos de mentirinha cujo objetivo real é a transmissão de conteúdos fragmentados e dissociados de sua aplicação no cotidiano e não a busca prazerosa pelo conhecimento, como forma de solução de problemas reais.

A infância pode ser vista como “uma condição da experiência” (Kohan, 2004, p. 3) como uma maneira diferente de experimentar e vivenciar os acontecimentos, de uma forma mais aberta e vibrante, não quantificável cronologicamente ou atendendo a objetivos pré-estabelecidos, mas através da sua intensidade como nos indica Kohan (1966, p. 45). Tal pensamento nos aproxima do ‘devir-criança’ permitindo uma relação com o conceito grego de tempo denominado “aión”, que ao invés de consecutivo e cronológico “chronos”, permite vivenciar uma temporalidade não linear e nem quantificável, mas ligada a intensidade da experiência vivenciada. A partir desta forma outra de compreender a infância é que buscamos no ambiente educacional uma tentativa de ampliar as experiências vividas na educação infantil permitindo um constante processo de criação e recriação da criança.

Talvez possamos iniciar por um movimento de escuta das crianças, de forma autêntica, acolhedora e propositora de mudanças e dessa forma repensar o ambiente da educação infantil:

A escuta atenta é um dos modos primordiais de honrar a infância. Honra também a nós, ajuda-nos a reeducar a inteligência, a sensibilidade, a imaginação. Desperta o desejo de recomeçar, de salvar o presente e a vida futura, de salvar o passado e suas possibilidades criadoras que foram silenciadas. (ANTONIO, 2014, p. 14).

Contribuições de Freinet

Freinet um educador do século XIX, extremamente atento as vozes e aspirações das crianças, fez várias críticas a educação de sua época, caracterizando-a: burocratizada, distante da família, teórica, dogmática, produzindo passivi-

dade do aluno, pautada em um intelectualismo excessivo, desumana, autoritária, propositora de conteúdos estanques e defasados em relação à realidade social e progresso científico, valendo-se de métodos que impedem o interesse, a descoberta e o prazer infantil conduzindo a evasão e frustração das crianças, como nos aponta Paiva (1996).

Professor aos vinte e quatro anos de idade, observava por um lado a insatisfação e frustração das crianças diante de uma educação autoritária, distante da vida e do cotidiano e por outro lado, inúmeras possibilidades de outros fazeres que foram acontecendo e possibilitando mudanças de interesse e aprendizagem das crianças. Foi influenciado por pensadores como Rousseau, através do qual podemos apontar alguns princípios encontrados em seu legado: respeito pela criança, permitindo que seus interesses e necessidades fossem o guia do trabalho no ambiente educacional, valorização de uma vida mais próxima da natureza e de produtos naturais, enfatizando a sensibilidade, sem menosprezar a razão, o homem como indivíduo (vida, liberdade, felicidade, como um ser moral e social) e uma relação forte do pedagógico com as preocupações políticas e sociais (Paiva, 1996). Tais preceitos nos permitem visualizar a concepção de criança e ambiente educacional preconizada por Freinet, buscando desconstruir alguns pilares da educação tradicional que não valorizam os direitos das crianças. Como por exemplo, a posição ocupada pelo professor de forma distante do aluno e hierarquizada, tido como detentor do saber, cabendo ao aluno apenas assimilar o que lhe é passado, assim como uma folha em branco que aos poucos vai sendo preenchida e os conteúdos como centrais no processo de aprendizagem.

Podemos apontar como eixos da pedagogia Freinet: a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho, que são baseados em direitos das crianças, como: exprimir seus sentimentos e ideias não só oralmente mas também através do desenho e da escrita, comunicar-se com os outros (conferências, correspondência e intercâmbios entre turmas ou escolas diferentes), criar, agir e conhecer (ateliês de trabalho), organizar-se (planos de trabalho anual, mensal ou semanal) e avaliar-se (assembleias, exposição dos trabalhos realizados e auto avaliação). Tal proposta pressupõe uma relação do professor com as crianças baseada na confiança, promovendo movimentos de apropriação dos fazeres firmados em pressupostos construídos coletivamente.

Focar o eixo da livre expressão permeado por essa concepção de criança como sujeito detentor de historicidade, opinião, necessidades e desejos vem ao encontro da realização da roda da conversa como “instrumento pedagógico que constitui-se como um espaço para a expressão, reflexão e organização do grupo” (Ferreira, 2004, p. 39). A riqueza desse momento acontece no exercício diário de acolher as novidades que cada um compartilha com os amigos, no contar suas histórias através das narrativas e planejar juntos projetos e fazeres formando parcerias.

Quando debatemos assuntos inerentes ao universo das crianças, pautando-se nas falas e colocações do grupo, observando as demandas de trabalhos já iniciados ou apenas sugeridos, construindo o plano de trabalho coletivo iniciamos um processo de reconhecimento das crianças enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Conhecendo dois territórios

Repensar a infância e a maneira como a criança vem se constituindo na contemporaneidade e em especial no ambiente educacional nos faz repensar práticas e fazeres inerentes a esse espaço e que possam favorecer a constituição de sujeitos singulares e críticos. Numa tentativa de ampliar as reflexões realizo o cotejo entre duas escolas na cidade de Campinas, mais especificamente duas turmas, uma em cada instituição, mas que atendem a mesma



CAPA



SUMÁRIO

1025

faixa etária (quatro e cinco anos).

Uma delas pertencente a Rede Municipal de Ensino, uma escola de educação infantil com crianças de 1 ano e 6 meses até 5 anos e 11 meses. Nessa escola as turmas recebem a nomenclatura de agrupamento (reúne crianças de diferentes faixas etárias), organizado da seguinte forma agrupamento II: crianças de 1 ano e 6 meses até 2 anos e 11 meses, agrupamento III: crianças de 3 anos até 5 anos e 11 meses. A escola conta com uma turma de agrupamento II que funciona em período integral, 1 turma de agrupamento misto (II e III) em período integral e quatro turmas de agrupamento III que funciona em período parcial sendo duas no período da manhã e duas no período da tarde. Há um processo de votação para escolha dos nomes das turmas, que geralmente indica um projeto para estudos do tema escolhido.

As turmas integrais funcionam no horário das 7:20h às 17:00h e as parciais da manhã das 7:20h às 11:20h e as da tarde das 13:00h às 17:00h. A escola fica localizada no bairro Bonfim atendendo uma clientela dos bairros vizinhos: Botafogo, Chapadão, Vila Teixeira, Centro e uma parcela pequena oriunda de bairros mais distantes, incluindo várias crianças de um abrigo que se localiza nas proximidades. Como professora desta unidade educacional sendo responsável pelo agrupamento III B com funcionamento no período da manhã, conto atualmente com 27 crianças matriculadas na minha sala. Realizo diariamente a roda da conversa buscando contemplar vários aspectos: as novidades que podemos definir como narrativas que as crianças nos contam trazendo aspectos de seu cotidiano e que nos permite conhecê-la mais, planejamentos coletivos, temas a serem estudados nos projetos, observações, críticas ou reivindicações das crianças. Algumas vezes surgem assuntos que nos movem interiormente e nos incita a participar do debate e nos convoca a contribuir com nossas opiniões. Como exemplo podemos citar a situação em que uma criança comentou do relacionamento com seu irmão e acabou direcionando nosso debate nesse sentido, permitindo que cada um revisitasse suas memórias e enriquecesse com suas vivências.

A outra escola pertence a rede particular de ensino de Campinas e desenvolve a pedagogia Freinet desde a educação infantil até o nono ano do fundamental. Essa escola funciona há 37 anos, inicialmente como uma cooperativa que reunia pais e professores transformando-se anos depois em mantenedora da escola. Na educação infantil temos duas turmas em cada período atendendo crianças de 2 e 3 anos numa sala e crianças de 4 e 5 anos na outra turma. A classe de primeiro ano do ensino fundamental divide espaço com as outras salas da educação infantil, mantendo proximidade e grande entrosamento. Há também um aproximação física das salas entre o segundo ano até o quinto ano, assim como do sexto ao nono, com duas turmas de cada ano, uma por período (manhã e tarde). Cada uma das turmas, da educação infantil até o quinto realiza uma votação junto as crianças para escolha do nome da turma. É um processo que envolve debates, sugestões e votações buscando um nome que caracterize aquele grupo, por isso necessita ser refletido e repensado requerendo tempo até que se finalize. Assim como na outra escola o nome da turma conduz a um projeto de estudo a respeito do tema escolhido.

Nesta escola também há um atendimento em período integral da educação infantil até o nono ano, conforme a necessidade da família, acarretando um acréscimo na mensalidade. Para esse atendimento há propostas variadas envolvendo arte e recreação como por exemplo teatro, música, brincadeiras, jogos e também acompanhamento na lição de casa. A localização pertence ao bairro Mansões Santo Antônio e recebe crianças não só da região mas de outros bairros mais distantes tendo como um dos fatores a sua proposta diferenciada (Pedagogia Freinet) que conta com a divulgação por parte das famílias que a frequentam e que tecem comentários junto aos seus conhecidos. As salas possuem um número máximo de vinte e cinco crianças, contando com uma auxiliar exclusiva nas turmas da educação infantil ao quinto ano passando para uma auxiliar a cada duas salas nas turmas maiores. A roda da conver-

sa é uma prática que percorre todas as turmas e acontece no início do período, geralmente.

Quanto a coleta de dados realizei observações da roda da conversa somente em uma das turmas da escola particular, a sala com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos. Foram sete dias de observação não consecutivos, mas numa frequência de uma vez por semana, com registro em diário de campo. Meus objetivos quanto as observações foram: contextualizar cada uma das unidades, buscar pontos de aproximação e distanciamento entre as duas realidades e focando a constituição e organização da roda da conversa na educação infantil e as possibilidades de ampliação da criança como sujeito dentro do ambiente educacional.

Considerações finais

Rever nossos posicionamentos e olhares para a escola de educação infantil requer novas maneiras de ver e compreender a infância:

Tratar a criança como sujeito, o que significa reconhecer a sua voz, ouvir o que tem a dizer, dialogar com ela. Os sujeitos se reconhecem – e se desenvolvem – entre sujeitos, nos diálogos em que interpretam e expressam a vida. (ANTONIO, 2014, p. 12).

O cotejo nos permite observar duas realidades diferentes quanto a alguns aspectos como número de crianças por sala, o envolvimento de toda a escola numa mesma proposta que nos indicam demandas diferenciadas, mas que buscam uma participação efetiva e crescente da criança no plano de trabalho construído coletivamente. Podemos indicar a postura do professor e suas concepções acerca de infância e organização do trabalho de forma democrática como um dos possíveis indicativos de ampliação da participação efetiva da criança, uma vez que não só propõe mas viabiliza situações de participação.

Buscar uma nova maneira de conceber a criança no ambiente educacional como sujeito capaz de proposições, argumentações e sugestões de mudanças pode nos conduzir a uma maneira outra de conceber os fazeres na educação infantil. A escuta atenta e acolhedora da criança pode nos conduzir para novos caminhos que nos aproxime de vivências mais autênticas e consonantes com as nossas necessidades.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. (KOHAN, 2004, p. 11).



No momento em que nos permitirmos nos distanciar de modelos e movimentos preparatórios, talvez possamos experimentar outros acontecimentos que buscam como referenciais as aspirações e direitos reais não só da criança, mas de outros sujeitos que compõem o universo da educação infantil. Movimentos repetitivos e fragmentados executados pelos professores também podem ser revistos, buscando uma outra forma de ser e agir dentro do ambiente educacional, resgatando encantamentos e desejos íntimos e transformadores. Quem sabe possamos promover encontros e encantamentos entre o novo e o velho, vivenciando um tempo “aión”, construindo e estimulando intensidades criadoras e revolucionárias num processo contínuo e constante de nossas condições de sujeito inaugurando novos caminhos no ambiente educacional. Numa tentativa de desprendimento, rever modelos e chavões que povoam planejamentos e projetos pedagógicos que buscam indicar maneiras de ser e agir criando seres sociais nos quais as crianças devem se transformar ao sair da escola, esquecendo de experimentar e viver o hoje de forma intensa e arrebatadora, próprio de uma criança. Talvez, nós adultos tenhamos muito mais a aprender do que a ensinar, reformulando e revendo paradigmas estabelecidos há muito tempo e perpetuado sem reflexões ou questionamentos por nós, professores, administradores e orientadores pedagógicos, que compomos também o universo educacional.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Severino. Constelações: uma escuta poética da infância. Americana: Adonis, 2014.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FERREIRA, Gláucia Melo. Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Campinas, 2004. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O.(org). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 18/04/2015.
- NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. In: SILVA, André do et al. (Org.). Subjetividade: questões contemporâneas. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91
- PAIVA, Yolanda Moreira S. Pedagogia Freinet – Teoria e Prática. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). Pedagogia Freinet – Teoria e Prática. Ed. Papirus, Campinas, 1996.

A formação continuada de tutores-formadores: interlocuções constituídas em diferentes espaços

Adriana Barbosa Soares
adriana.soares12@yahoo.com.br
Colegio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa intitulada “A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores”. O campo da pesquisa foi o Programa Pró-Letramento da área de alfabetização e linguagem do Ministério da Educação. O objeto de investigação são os discursos constituídos no ato da formação continuada, na busca pelos enunciados expressos na interlocução entre tutores-formadores e professores sobre os conhecimentos do campo do letramento e alfabetização. A análise incidiu sobre os enunciados que estavam presentes nas diferentes instâncias formadoras (reuniões de elaboração do planejamento da formação continuada para os tutores-formadores, os encontros de formação continuada dos tutores-formadores com os professores e os encontros de formação do tutor com os professores nos municípios.) marcando os atravessamentos produzidos e constituídos nesses diferentes espaços. O exercício exotópico bakhtiniano na constituição do lugar de pesquisadora criou a possibilidade de um deslocamento de posição. Dessa forma foi possível ir ao lugar da professora e à(s) posição(ões) de formadora de professores/tutora-formadora, identificando os excedentes de visão. Tal movimento revelou as experiências tanto de tutores-formadores como dos professores nos espaços de formação continuada desvelando, para ambos, a grandeza e a dimensão das narrativas para a constituição de seus próprios saberes. Na conclusão, uma das considerações aponta para uma contribuição da perspectiva discursiva da linguagem para o campo do currículo de formação de professores e de tutores-formadores.

Palavras-chave: formação continuada de professores alfabetizadores; formador de professor; alfabetização; letramento; discursos

Introdução

Linha clara, para começar o dia. Delicado do traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. (COLASANTI, 2004).

Colasanti nos aproxima do ato de tecer realçando o ofício do artesão, em sua arte do fazer. A proposta de escrita desse texto se aproxima de pontos soltos, com arremates provisórios que ainda estão sobre a forma de reflexões iniciais.

Esse texto se inspira em meu trabalho de pesquisa intitulado “A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores”. O campo de pesquisa foi o programa “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação”, um programa de formação continuada de professores que objetivava a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa.



CAPA



SUMÁRIO

1029

O programa destinava-se a professores de escolas públicas que em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental e se desenvolveu na modalidade semipresencial (atividades presenciais e a distância). A realização acontecia em parceria com o Ministério da Educação – MEC, as Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e a participação de estados e municípios, por meio da adesão voluntária ao programa.

A proposta consiste em elucidar algumas, das tantas constituições dos espaços de formação continuada no que se refere às *tramas enunciativas* constituídas entre os *formadores/tutores-formadores/professores e as esferas* de formação continuada.

Ao reconhecer os enunciados (BAKHTIN, 2003) na constituição das esferas (GRILLO, 2006) de formação continuada encontramos contornos que precisam ser expressos como as narrativas constituídas nos espaços de formação, as práticas constituídas ao longo da carreira profissional e os profissionais responsáveis pelo processo de formação dos professores – formadores.

Assim reconheço e problematizo as interlocuções estabelecidas com os professores nos encontros de formação continuada sobre suas práticas docentes como um espaço singular e significativo no que se refere a elaboração de saberes docentes.

Bakhtin (1997, p.295) nos auxilia afirmando que “é no diálogo real que a alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele”. Desse modo, os diálogos são, “por sua clareza e simplicidade, a forma clássica da comunicação verbal”.

Tal perspectiva se expande ao identificar nos discursos (BAKHTIN, 2003) construídos no ato da formação continuada e nas esferas discursivas (GRILLO, 2006) premissas que auxiliam a levantar algumas reflexões iniciais sobre as constituições dos espaços de formação continuada.

Os formadores de professores e os espaços de formação

Andrade (1997) em seu texto *Procura-se um Formador levanta a hipótese de que os professores alçados a formadores* são os profissionais que realizam as ações de formação continuada para os professores do ensino fundamental nas redes públicas de ensino. Tal afirmativa se ratifica em programas de formação continuada nas redes públicas.

Professores são *alçados a formadores*, ainda que não recebam essa titulação. Segundo Snoeckx (2003), não há uma formação prévia para o desempenho da função. Constroem práticas de formador simultaneamente às suas atividades relativas à sua docência, desempenhando funções tanto com o público adulto, como com crianças.

Aproximo esse profissional, formador, dos tutores no Programa Pró-Letramento por perceber que há semelhanças no desempenho das funções. Ambos são responsáveis pela formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Decido então, designá-lo com o título de tutor-formador, marcando e identificando a importância e relevância dessa nomeação, tanto para os profissionais que a desempenham, como para o reconhecimento dos espaços de formação de professores. Marcar sua identidade contribui para que se reconheça tanto seus saberes, como o espaço de desempenho de suas funções formativas.

Os espaços de formação continuada – suas constituições

Bakhtin nos afirma que “é no diálogo real que a alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores, a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele.” (1997, p. 295). Desse modo, os diálogos são, “por sua clareza e simplicidade, a forma clássica da *comunicação verbal*”.

Sendo assim, os discursos produzidos nos espaços de formação continuada são constituídos de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes das esferas das atividades humanas” (Bakhtin, 1997, p.280).

Considerar os diálogos construídos no campo de alfabetização, estabelecidos em lugares diversos e de diferentes posições, nos aproxima dos enunciados que são emitidos pelos sujeitos constituidores desse campo, valorizando a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003).

Assim, as experiências de alfabetização dos professores expressas nas formações continuadas; as relações nas salas de aula; as atividades produzidas e elaboradas pelos sujeitos participantes do processo; as posições dos formadores sobre ensinar e aprender a alfabetizar, são constituições dos diálogos marcados por enunciados, são algumas das *constituições enunciativas* que marcam o campo da formação continuada de professores alfabetizadores.

Dessa forma, a escuta atenta sobre os discursos dos sujeitos participantes do processo de formação continuada desvelam a complexidade de enunciados elaborados. Essa afirmação se revela no diálogo transcrito de um encontro de formação entre Lina e Joaquina sobre práticas de letramentop.

Tutora-Formadora Linap. A escola me dissep. olha você pode, olha você tem possibilidade de escolher seu caminho... Quem me apresentou isso foi a escola. Então essa coisa de ler o mundo, de reler, quais são os seus direitos, o que você pode, o letramento te dá isso, né? Você se percebe enquanto cidadão, você se percebe enquanto sujeito, não passivo, mas ativo na sociedade.

Professora Joaquina – A importância da escola, o quanto a escola tinha uma importância, mas era para poucos, mesmo esses poucos, tinha a importância, porque minha mãe também não é, mas ela sempre falou, meus filhos vão estudar e, principalmente, as meninas. Porque a mulher é tão escravizada, então pelo fato de você já ter um estudo você vai ser menos, podendo até alcançar a sua independência dessa escravidão. Daí a devida importância que a escola tinha. Mamãe falava assim, é deixa a casa de pernas para o ar, mas eu quero todo o mundo na escola na hora certa.

Bakhtin nos afirma que a *compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa* (1997, p.291). Lina marca os sentidos e significados que a escola provocou na sua vida pessoal e as interfaces que hoje realiza com o conceito de letramento. Nesse *diálogo real, na alternância dos sujeitos*, Joaquina se manifesta e também cria seus sentidos marcando com suas memórias a importância da escola para a sua família. A interlocução então acontece em espaços de produção de linguagem, assinalando as posições discursivas dos sujeitos constituidores desse espaço.



A discursividade se elabora da seguinte forma. Os discursos constituídos de enunciados expressos no ato da formação continuada produzem interlocuções que adquirem formas e contornos singulares pelos sujeitos participantes, na alternância de posições, criam-se novas interlocuções em um movimento infundável de sentidos e significados. Reconhecer tal perspectiva nos convoca a buscar a origem, ou melhor, o início de tais enunciados. De onde surgem esses enunciados?

As instâncias da formação continuada – trama enunciativa

Amorim (2004) nos propõe a metáfora dos pesquisadores como hóspedes e anfitriões. Em um primeiro momento, o pesquisador é acolhido pelo outro, no entanto, em um segundo momento, será anfitrião, pois será ele que irá apresentar aquele país do seu ponto de vista na autoria do seu texto de pesquisa.

A participação nos encontros dos formadores na construção do planejamento para a formação continuada de tutores-formadores é marcada por recorrências. E como hóspede observo preocupações e cuidados em criar atividades para um grupo de professores que foi alçado a posição de tutor-formador. Identifico uma simultaneidade entre os desafios no campo da formação de professores alfabetizadores e a possibilidades de espaços de produção de saberes para o trabalho com professores.

A observação na produção dos planejamentos pelos formadores criavam questões da seguinte ordem. Como seria organizado esse planejamento? Que provocações enunciativas seriam propostas pelo grupo de formadoras com o objetivo de criar espaços de interlocuções com os tutores-formadores? Quais enunciados propostos na formação continuada para tutores-formadores poderiam se desvelar nos encontros do tutor-formador com seu grupo?

E as perguntas persistiam. Quais enunciados abordados nos planejamentos dos formadores poderiam ser identificados tanto no ato da formação continuada entre formadores e tutores-formadores, como também na formação elaborada pelo tutor-formador para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Tantos questionamentos conduziram para o acompanhamento do processo de formação continuada passando pelos planejamentos e pelos encontros.

Ao observar de tal percurso encontro:

- a) reuniões entre os formadores para a elaboração do *planejamento da formação* continuada para os tutores-formadores;
- b) os encontros de formação continuada dos tutores-formadores com os formadores;
- c) reuniões entre os tutores-formadores para a elaboração do *planejamento da formação* continuada para os professores nos municípios;
- d) encontros de formação do tutor-formador com os professores nos municípios.

Considerar o processo de formação continuada em suas diferentes instâncias nos convoca a compreender que os discursos são marcados pelos campos sociais em suas esferas de comunicação (GRILLO, 2006). O uso aponta a identificação de espaços de formação continuada, tanto para formadores como para tutores-formadores, como esferas da formação continuada.

E os enunciados constituídos no vigor da enunciação produzem interlocuções em um movimento de ir-e-vir a cada enunciado expresso (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, as atividades de formação, em especial os planejamentos das formações tanto de *formador como de tutor-formador* são constituídos de tramas enunciativas por considerar as infindáveis interlocuções constituídas nas diferentes esferas da formação continuada.

Considerar tal perspectiva de formação nos convoca a criar uma articulação entre os seguintes eixos. os sujeitos da formação – formadores, tutores-formadores, professores – espaços de formação continuada, atividades formativas e as interlocuções constituídas que atravessam todos esses pontos.

Arremates, ainda que provisórios, sobre o campo da formação continuada

Reflexões e questões propostas nesse texto são iniciais no que se refere a um aprofundamento sobre o tema. Ainda admitem tantos fios soltos como o das narrativas expressas nos espaços da formação continuada e a comunicação das experiências (BENJAMIN, 1994) nos espaços de formação continuada, tanto de formadores, como de tutores-formadores e professores. Arrisco insinuar que esses profissionais ainda não identifiquem a grandeza e a dimensão dos enunciados que suas narrativas representam na constituição de seus próprios saberes.

Algo que ainda se faz por investigar consiste nas narrativas expressas nos espaços de formação continuada. Benjamin nos afirma que *a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração* (1994, p.221). Vale investigar em medida as narrativas colaboram para a constituição das tradições que atravessam o campo da formação de professores.

Contudo, ainda que como pontos soltos, as observações sobre as interlocuções ocorridas nos espaços de formação continuada revelam que programas e ações governamentais ao instaurarem espaços de formação continuada instituem esferas de formação continuada constituídas de tramas enunciativas.

REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4ªed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

COLASANTI, Mariana. A Moça Tecelã. São Paulo. Global, 2004.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In. BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo:. Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. Experiência e Pobreza. Inp. BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

GRILLO, Sheila V. C. Esfera e Campo Inp. BRAIT, Beth (org.). Bakhtin Outros Conceitos-Chave. São Paulo:. Contexto, 2006. p. 133-160.

SNOECKX, Mireille. Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciante. Inp. ALTER, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (org.) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre:. Artmed, 2003.



CAPA



SUMÁRIO

1033

Metodologias dialógicas de formação

Rosaura Soligo
rosaurasoligo@gmail.com
GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - FE-Unicamp

aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspiendo-o a si mesmo, tudo para novas géneses pessoais. estas palavras são para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos. modos. maneiras. viveres. até sangues. aprender não é repessoar-se?

Ondjaki

Resumo: A proposta deste texto é compartilhar algumas reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação e a importância de metodologias e atitudes dialógicas para favorecer experiências formativas. Tendo a conjuntura educacional como contexto, a perspectiva é evidenciar alguns desafios, encaminhamentos e processos de naturalização que, ocultando a complexidade dos problemas, tendem a nos induzir a falsas soluções. Essas reflexões decorrem de um percurso de produção de conhecimento pela pesquisa de minha experiência de formadora, constituído a partir de uma questão que me instiga – quais encaminhamentos metodológicos são mais potentes para favorecer experiências formativas? – e para a qual busco respostas no trabalho de formação; do “diálogo” com interlocutores – teóricos e companheiros formadores – que contribuem para a minha compreensão; e da análise de informações que alimentam um movimento contínuo de ação-reflexão-ação que vai sendo documentado e compartilhado com os grupos dos quais participo. O pressuposto orientador desse processo é de que formação é uma palavra com dois sentidos relacionados, porém distintos: é experiência pessoal, única e intransferível de aprendizagem – que responde a uma necessidade ou mais – e é ação planejada para favorecer esse tipo de experiência no outro. Em qualquer caso, a formação acontece num contexto marcado por características complexas, ainda mais quando reunidas: precária escolaridade básica e repertório cultural restrito de boa parte do magistério; habilitação profissional em cursos que raramente privilegiam a docência; condições de trabalho em geral desfavoráveis; meio social adverso e valores em transformação; concepções de mundo conservadoras; falta de engajamento e de vitalidade de muitos profissionais, descrédito no poder da educação, na capacidade dos alunos e nas próprias possibilidades. As propostas, os encaminhamentos e o compromisso de avançar o conhecimento no campo da formação vieram desse contexto. A convicção é de que, quanto mais clareza tivermos da real dimensão dos nossos problemas, mais chance teremos de encontrar algumas respostas. É principalmente sobre elas este texto.

Palavras-chave: experiência; pesquisa da experiência; saber da experiência; formação; metodologias dialógicas.



Pesquisa da experiência?

Essa expressão, que à primeira vista pode parecer uma incoerência ou causar algum estranhamento, refere-se, neste caso, à pesquisa da experiência formativa que acontece no âmbito da profissão e um dos propósitos deste texto é demonstrar o quanto esse tipo de investigação é válido, necessário e coerente. São três os autores principais que fundamentam minha abordagem: José Contreras Domingo, Renata Barrichelo Cunha e Guilherme do Val Toledo Prado. E começo por apresentar as concepções de experiência, saber da experiência e pesquisa, que esses autores defendem e com as quais concordo inteiramente.

Tendo em perspectiva contribuições da filosofia, Contreras Domingo (2013 p. 129) desenvolve uma concepção de ‘experiência’ que não se confunde com os sentidos mais convencionais, relacionados apenas à prática, bem como uma concepção de ‘saber da experiência’ que não se confunde com acúmulo de procedimentos e condutas relacionados exclusivamente a situações concretas da prática.

Para além da bipolaridade teoria-prática, a ideia defendida pelo autor é de experiência como um acontecimento que precisa e merece ser pensado para que nos seja possível questionar e alcançar os seus sentidos, como aquilo que nos acontece, que nos deixa marcas, que tem em nós um efeito pessoal, que é fruto do vivido e que vai forjando uma forma de ser e estar no mundo, uma consciência dos sentidos do que se vive. A ideia é de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece.

Assim, o saber da experiência, entendida desse modo, tal como defende Contreras Domingo – e também eu – se constrói no contexto do vivido, está sempre em movimento e se mantém em uma relação ‘pensante’ com o que acontece e com o modo pelo qual nos relacionamos com o que acontece. É um saber que tem a ver com nossas dimensões subjetivas, pessoais, com a história que nos constitui como sujeitos a partir de onde vivemos, pensamos, atuamos. E pressupõe relações de aprendizagem sempre atravessadas pela questão do imponderável e da alteridade.

Nesse sentido, a experiência, da forma como é nomeada neste texto, não é a prática ou tempo na profissão, mas sim, aqui, o conjunto de acontecimentos constitutivos de quem sou, que tiveram lugar no exercício do papel de formadora, aos quais dedico a capacidade de reflexão mais refinada que consigo praticar.

A esse respeito, vale aqui um destaque. Idália Sá-Chaves (2005), ao desenvolver as ideias defendidas por Van Manen (1977) sobre os três níveis de lógica reflexiva por ele formulados, acrescentou dois outros, mais refinados e militantes, e passaram então a ser cinco: técnico, prático, crítico, metacrítico e metaprático.

Do mais simples para o mais sofisticado, do ponto de vista intelectual, podem ser descritos como se segue. No nível técnico, a reflexão do sujeito é sobre o próprio fazer, está apoiada em fontes de consulta que não apenas o próprio repertório de saberes, e visa atingir objetivos de curto prazo, como por exemplo, definir uma proposta didática para trabalhar com um determinado conteúdo escolar ou para interessar os alunos. No nível prático, já existe preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências inerentes à ação. Para o mesmo exemplo – definir uma proposta didática para trabalhar com um determinado conteúdo escolar ou para interessar os alunos – a reflexão implica analisar a proposta, os processos de aprendizagem e outras circunstâncias relacionadas. No nível de reflexão crítica, consideram-se também aspectos mais amplos – éticos, sociais, políticos – da educação,



com o intuito de compreender, por exemplo, o modo como o trabalho, inserido em um contexto institucional e social, pode estar respondendo a estas ou aquelas necessidades de aprendizagem dos alunos, satisfazer a estes ou aqueles interesses políticos e outros aspectos do tipo. No nível metacrítico, a reflexão inclui uma dimensão autocrítica, de modo que o sujeito se considera de algum modo implicado no contexto, participante ativo e corresponsável pelo que acontece não apenas nas situações em que está envolvido diretamente. Por fim, no nível metaprático, além de se considerar um participante ativo no processo, o sujeito também contribui para transformar o contexto em que está inserido da melhor maneira possível – é quando transforma em atos propositivos o que resulta de uma reflexão metacrítica. (RAUSCH, 2007).

Esses diferentes tipos de reflexão ‘convivem’ em uma mesma pessoa a depender do que é objeto de sua análise: penso que podemos ter desenvolvido uma capacidade reflexiva metaprática e até sermos portadores de uma tendência potencial de exercitá-la em relação a novos conteúdos, mas, diante de temas e circunstâncias pouco familiares, ou que envolvem valores com os quais não nos sentimos identificados, é possível que não sejamos capazes de proceder reflexivamente em níveis mais refinados.

Por exemplo, diante da informação de que hoje em dia metade da humanidade vive em situação de fome, desnutrição ou subnutrição, e que, em contrapartida, menos de cem famílias no mundo detém o poder aquisitivo equivalente à metade da humanidade, talvez não tenhamos capacidade crítica de avaliar as consequências dessa tragédia social, tampouco de nos sentirmos pessoalmente implicados e comprometidos com algum tipo de mudança. Porém, do ponto de vista profissional, no contexto circunscrito do trabalho, isso não significa que não sejamos capazes de algum tipo de reflexão metaprática.

Da mesma forma, um sujeito que tenha preconceito em relação à homossexualidade, pode ter uma excelente capacidade metaprática diante das questões pedagógicas de sua sala de aula ou de sua escola ou de seu grupo de formação, mas ser incapaz de refletir desse modo e considerar de maneira mais ampla a questão do direito de escolhas sexuais e, menos ainda, se engajar em algum tipo de luta em favor desse direito para todas as pessoas.

Na dissertação de mestrado defendida em 2007, tendo em conta especificamente o âmbito do trabalho, atribuí a capacidade de reflexão metaprática – que é ao mesmo tempo crítica, implicada e propositiva – aos sujeitos que são portadores do que chamei de ‘militância na profissão’:

Essa expressão nomeia um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético e não alienado, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’. (SOLIGO, 2007)

Quem desenvolve esse tipo de relação militante com a profissão tende a produzir um saber relevante da ex-

periência, mesmo que não tenha plena consciência ou não o considere suficientemente válido como conhecimento¹.

Feitas essas considerações, passo a tratar então da questão da pesquisa propriamente.

Cunha e Prado (2007: p. 65-66) afirmam que o processo de produção de conhecimento pode ser considerado pesquisa sempre que há: uma questão para a qual intencionalmente buscamos respostas, soluções, alternativas; o ‘diálogo’ com interlocutores, ‘outros significativos’ que trazem contribuições para a compreensão da questão – autores que estudaram o assunto, colegas de trabalho e demais profissionais, amigos solidários que ajudam a pensar; organização e análise das informações disponíveis para compreender e encontrar respostas, soluções, alternativas para a questão e, de preferência, uma reflexão sobre o percurso que vai desde o início até esses resultados, ainda que provisórios ou parciais; e algum tipo de registro que documente isso tudo, com vistas à socialização.

Sendo assim, quando a questão que impulsiona todo esse processo é relacionada com a experiência que tem lugar no exercício da profissão, as respostas encontradas são, inegavelmente, saberes da experiência, na perspectiva definida por Contreras Domingo.

A constituição desses saberes, segundo ele, contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece, para enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de investigação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. Entre muitas outras possibilidades.

Tenho praticado esse tipo de produção de saberes a partir da pesquisa de minha experiência como formadora desde antes de saber que o fazia. Aconteceu quando trabalhei pela primeira vez como formadora, em 1989, e o modelo de formação do grupo do qual eu participava era inaplicável nos grupos que eu coordenava e foi preciso encontrar outras formas ajustadas ao contexto e compatíveis com os sujeitos que ali estavam. Aconteceu depois, como coordenadora pedagógica pela primeira vez, quando tive de encontrar as melhores formas de desenvolver práticas formativas em uma escola, com professores com os quais convivia cotidianamente, e não mais em grupos formados por profissionais de várias escolas que se reuniam a cada três ou quatro semanas. Depois em um trabalho de formação para professores índios na região amazônica, uma situação muito desejada, aflitiva e até então inédita. Depois, em um programa de formação nacional, envolvendo mais de vinte estados do país – e logo em seguida em outro programa ainda mais amplo – quando era preciso planejar as propostas a serem desenvolvidas por pessoas que desconhecíamos e, desafio maior, garantir, tanto quanto possível, a unidade na diversidade. Daí, em seguida, como docente de um curso de especialização para professores da rede pública, quando me dei conta de que aquele grupo era como uma amostra do magistério jovem que aí está e que, em boa parte, passou por uma escola de educação básica que não lhes garantiu conhecimentos esperados dos egressos desse nível de escolaridade. E no mestrado, que foi uma oportunidade privilegiada de aprender pelo exercício mais formal de pesquisa, pela primeira vez com orientação.

Assim foi sempre. Sempre com uma questão forjada na mesma interrogação diante do vivido, que se mantém há bem mais de duas décadas – quais encaminhamentos metodológicos são mais potentes para favorecer experiências formativas, ‘nestes’ contexto, para ‘estes’ profissionais que ‘aqui’ estão?

O tipo de saber que se constrói desse modo, a partir dos desafios colocados pela prática profissional, é, como

1 - Da forma como os conceitos são abordados neste texto, não há nenhuma diferenciação entre conhecimento e saber.



afirma Contreras Domingo, um saber paradoxal. Sim, porque é sedimentado no vivido e orienta a ação, entretanto, é um saber sempre 'nascente', sempre se renovando, que revela uma qualidade essencial: contribui para viver – de maneira receptiva e em sua 'novidade' – o movimento e as mudanças inerentes ao desafio de aprender. 'Saber da experiência' é uma expressão para nomear esse 'saber sábio', conforme palavras do autor, que contribui para um estar no mundo com abertura e sensibilidade, produzindo continuamente sentidos para o que se vive, para o que se pensa, para o que se sente e para o que se faz.

Sob inspiração de Ondjaki, que escreveu o texto escolhido como epígrafe para inaugurar este registro, eu diria que, nestes quase trinta anos, fui ramificada e desramificada pelos saberes da experiência, que me cospem sempre a mim mesma para correr atrás de novas respostas para uma velha mesma questão, continuamente renovada – e assim será pelo tempo que eu for formadora. Enquanto eu me autorizar a aprendicimos, estarei sempre me repressoando.

O processo de pesquisa da própria experiência dá nisso. Sim, pesquisa da experiência. É isso que tenho feito. É isso que, cada vez mais, precisa ser feito. Assim entendo.

As lições, os aprendizares

Estas lições – resultado dos aprendizares que foram sendo conquistados como resposta à antiga questão – se constituíram a partir de um diálogo sempre em aberto com os autores que estudei para ampliar minha compreensão, com os companheiros de trabalho, com amigos portadores de indagações semelhantes e com os não saberes todos que, ao longo do percurso profissional, me impulsionaram em direção à pesquisa da experiência como formadora e da experiência de formação.

Hoje essas lições estão condensadas em pequenos parágrafos – paragrafinhos, como costume dizer – de afirmação com um tom bastante simples de evidência, tal como os apresento a seguir, mas, por vezes, já foram emaranhados de dúvidas impossíveis sequer de se enunciar em palavras. Muitas dessas lições são recentes, outras já constam de algum modo da dissertação de mestrado concluída em 2007 e, a meu ver, desde lá, permanecem todas atuais. E é possível que assim seja por bastante tempo ainda.

Vamos a elas:

- O profissional 'mora' dentro de uma pessoa.
- A pessoa que é o profissional é sujeito da sua experiência e do seu processo de aprendizagem.
- Podemos somente ajudar as pessoas a aprender e a mudar – não podemos obrigá-las a aprender, tampouco podemos mudá-las, ainda mais se não desejarem.
- O processo de aprendizagem que defendemos não se dá por estímulo-resposta, não é a substituição de condutas erradas por condutas certas.
- A aprendizagem pressupõe uma experiência pessoal de construção de conhecimento que tem a ver com expectativas, necessidades, desejos, saberes anteriores e a história de cada um.
- O saber da experiência – fundamental em toda profissão – é uma espécie de sabedoria construída pela

reflexão sobre a experiência profissional, não é a aplicação prática das teorias.

- Um contexto formativo potente é aquele que contribui para o fortalecimento da identidade horizontal, pressupõe uma cultura de apoio à aprendizagem profissional e conta com um mediador que seja parceiro e demonstre aprender com o grupo.
- A defesa de que a reflexão sobre a prática é um princípio orientador da formação de professores implica refletir sobre a própria prática como formadores de professores (e não só sobre a dos professores).
- A capacidade de refletir varia desde os níveis mais básicos até os intelectualmente mais sofisticados. O que cabe a um formador desenvolver é o mais sofisticado de todos: quando além de analisar criticamente e se sentir implicado de algum modo com o que analisa – isto é, entendendo que ‘tem sim algo a ver com isso’ – se dispõe a encontrar respostas, soluções, alternativas, caminhos.
- Se muitas vezes o lugar institucional do formador é ambíguo – pode estar, ao mesmo tempo em uma posição de parceiro experiente (companheiro) e de ‘chefe’ (fiscalizador) e/ou revolucionário (quando defende propostas inovadoras) e defensor dos interesses do ‘patrão’ ou do ‘sistema’ (quando insiste em melhores resultados) – é preciso escolher qual o lugar a afirmar.
- A confiança dos profissionais com quem trabalha e o reconhecimento da competência e da coerência entre discurso e prática são ingredientes essenciais para um formador fazer avançar os processos de aprendizagem, especialmente em contextos pouco favoráveis. Deles depende a possibilidade de se constituir em referência legitimada, em ‘liderança’ – uma palavra desgastada, mas que, enfim, diz dessa condição de quem conta com confiança, reconhecimento e admiração pela coerência.
- Assim, pela confiança, se constitui a autoridade necessária a um formador, e não pelo exercício do poder: a obediência a ordens (ainda que disfarçadas) ou prescrições não tem força suficiente para produzir o engajamento dos profissionais – às vezes, muito pelo contrário, os descompromete dos resultados.
- As metodologias que têm como perspectiva considerar o sujeito, o seu conhecimento prévio, a construção de conhecimento e a necessidade de uma escuta genuína e de propostas com sentido para os alunos (que são conteúdo da formação) devem ser exatamente as mesmas adotadas na formação – o que tem sido chamado de homologia dos processos.
- Para contribuir com o engajamento do outro é preciso provocar o seu interesse, tocar o seu desejo, responder a alguma necessidade importante (nesse caso, um sentimento ativa o outro) e isso se faz com propostas de formação que possam ser consideradas de algum modo úteis.
- Dificilmente uma ação de formação terá êxito se não responder a alguma necessidade pessoal dos sujeitos para os quais se destina. Tal como nas situações de ensino e de aprendizagem, é preciso haver coincidência ou conexão entre o objetivo da ação de formação e o objetivo pessoal do profissional.
- Para que um grupo de formação seja potente é preciso que se constitua verdadeiramente num ‘espaço de conversa’, isto é, “um encontro de profissionais com propósitos comuns, que acontecem com regularidade e são intencionalmente planejados e coordenados a partir de alguns princípios: o estabelecimento do diálogo (a expressão das ideias, a escuta atenta); a autoria sobre o próprio trabalho (a afirmação, o acolhimento e a problematização das práticas); o exercício da autonomia; e a indissociação entre personalidade e profissionalidade.” (PIERINI, 2014)

- E é preciso que o formador esteja inteiramente ali, como se não houvesse nada melhor a fazer naquele momento a não ser estar mesmo ali, com o grupo – para tanto é preciso escuta e olhar cuidadosos, e uma atitude de presença atenta a tudo o que acontece e ao que está implícito.

Sim, é possível que se diga que algumas afirmações que aqui estão são óbvias e já foram enunciadas por outros autores. Certamente. Entretanto, o óbvio no discurso, transparente e naturalizado como tal, nem sempre se encontra nos atos efetivos de quem institui e planeja as ações de formação.

Estas lições são aprendizados da experiência, são saberes contituídos em atos no exercício da minha condição de formadora. Se eu não tivesse em perspectiva sempre a mesma antiga questão sobre as propostas metodológicas mais potentes, se não tivesse ido em busca de autores que me ajudassem a encontrar respostas, se não tivesse gasto horas e horas da vida conversando com companheiras igualmente formadoras – sim, são mais mulheres do que homens os meus interlocutores nesse caso –, se não tivesse escrito páginas e páginas de reflexões – muitas vezes confusas em primeira versão, rabiscos em guardanapo de papel nas mesas de bar – sobre os indícios encontrados aqui e ali não seriam lições da experiência. Seriam, talvez, apenas fragmentos de discurso sobre condutas recomendáveis para um formador. Mas não. Aqui são parte constitutiva do saber da experiência que fui construindo no tempo que vai de uma pergunta a mim mesma, sempre renovada, às respostas possíveis para o momento – como se estivessem, a pergunta e as respostas, penduradas na aba do chapéu e, conforme caminho pela vida, ambas andam invariavelmente adiante, sempre incompletas.

Que diferença há entre fragmentos de discurso sobre condutas recomendáveis e lições da experiência? A diferença que existe entre ensinamentos e convicções íntimas, conquistadas por si, forjadas pelo acontecimento vivido.

Por exemplo, em tese, a afirmação feita repetidas vezes por António Nóvoa nos últimos anos, de que há uma indissociação entre personalidade e profissionalidade, coincide com a primeira das minhas lições: o profissional ‘morá’ dentro de uma pessoa. Se eu não tivesse lido inúmeras vezes os textos desse autor que admiro muito e se não tivesse lido o poeta Manoel de Barros, que também admiro muito e que me ensinou o quanto é muito melhor escrever simples, talvez eu não chegasse a essa conclusão por mim mesma. Ou talvez até chegasse. Mas, com toda certeza, não fosse eu uma formadora com a sempre renovada velha pergunta pendurada na aba do chapéu, com uma história profissional marcada pelo compromisso ético-estético e meio obsessivo de ajustar as propostas às necessidades e possibilidades dos sujeitos reais com os quais trabalho – seja na sala de aula ou em grupos de formação – o ensinamento não teria se convertido em saber da experiência. O que faz um ensinamento tornar-se, de fato, lição aprendida é a convicção experiencial que só existe no território do vivido.

O registro desses aprendizados em pequenos parágrafos, meio assim à moda dos aforismos, pretende afirmar a densidade de convicções nascidas da vida acontecida e não apenas das leituras. Mas também penso que nem sempre serão assim compreendidos. Sim, porque essas lições são patrimônio do sujeito que as conquistou e, para o outro, podem ser apenas convites à reflexão, tomados como recomendação talvez. Terá o outro de concluir por si para que seja, também para ele, aprendizados potentes. Porque a experiência não se comunica como tal. Só é possível compartilhar os saberes nela constituídos.

A clareza de que somente os saberes são compartilháveis fez com que, no registro da pesquisa de mestrado (SOLIGO: 2007, p. 150), a opção fosse por apresentar as lições de minha experiência como formadora e pesquisadora na forma de recomendações. Aqui estão elas:

1040



- “É recomendável que as propostas de formação, em quaisquer instâncias que aconteçam, incluam situações de ampliação do letramento e do universo cultural dos profissionais. Isso significa criar condições para que tenham acesso à literatura e sejam incentivados a ler e compartilhar suas leituras, a conhecer os diferentes tipos de arte e de manifestações culturais, a utilizar as tecnologias de comunicação e informação, a pesquisar, a refletir e a escrever sobre si mesmos, sobre o próprio trabalho e sobre o que mais tiverem desejo. Esse tipo de experiência pode perfeitamente ter início na vida adulta e resultar em grandes conquistas que, com certeza, reverterão em benefícios não apenas para os profissionais, mas também para os destinatários de seu trabalho.
- É recomendável que, além dessas situações de formação mais geral, fundamentais, sejam garantidas aquelas que incidem diretamente nos saberes necessários para o exercício profissional e pressupõem a reflexão sobre a prática, o estudo, a pesquisa e a discussão de temas relacionados diretamente ao trabalho que se faz.
- É recomendável jamais esquecer que a formação profissional tem um fim em si mesma, sim, que é garantir o necessário conhecimento dos sujeitos a que se destina, mas que, no caso do magistério (e de outras profissões similares), é principalmente um meio para garantir o necessário conhecimento dos sujeitos a que a ação dos profissionais se destina: os alunos, no caso dos professores, e os professores, no caso dos formadores.
- É recomendável que as ações de formação sejam planejadas de modo sistêmico, e não isolado, uma vez que esta representa apenas um dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos – importantíssimo, mas apenas um, dentre muitos. As políticas que interferem, direta ou indiretamente na qualidade do ensino, devem ser concebidas como resultado de um planejamento estratégico pautado ao mesmo tempo nas necessidades identificadas e nas ideias que se pretende difundir.
- É recomendável que, para esse tipo de planejamento, se leve em conta as diferentes modalidades de formação, que atendem a diferentes objetivos e/ou necessidades dos profissionais: grupo de formação contínua, curso, grupo de estudos, supervisão pedagógica (planejada principalmente em função das demandas do grupo a que se destina), assessoria pontual ou contínua, acompanhamento da escola e da sala de aula, estágio (observação de um parceiro mais experiente atuando, presencialmente ou em vídeo); autoformação, palestra, conferência, mesa redonda.
- É recomendável que se considere a formação centrada na escola como uma modalidade privilegiada, mas somente se a equipe escolar tiver recursos para desenvolvê-la adequadamente e para isso receber apoio efetivo, seja por meio da formação dos coordenadores pedagógicos e/ou dos professores, seja por meio de ações de acompanhamento, seja de todas essas formas. Sob nenhuma hipótese os gestores dos sistemas de ensino ou das escolas devem deixá-las abandonadas à própria sorte, com o argumento pseudodemocrático da autonomia.
- É recomendável que as metodologias de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização da prática, na reflexão sobre situações-problema reais e/ou simuladas, em propostas que possibilitem a constituição de contextos favoráveis para o desenvolvimento pessoal e profissional. Procedimentos como estudar, pesquisar, discutir questões teóricas, devem estar, acima de tudo, a serviço de uma atuação de melhor qualidade.
- É recomendável ter clareza que a atuação dos profissionais da educação, em especial os professores, é



CAPA



SUMÁRIO

1041

difícil, complexa, procedimental, fundamentada em valores e atitudes de diferentes âmbitos e permeada pelo imponderável. Isso significa que não será com cursinhos rápidos, de abordagem aligeirada, pautados exclusivamente na leitura de textos supostamente de fundamentação que se vai garantir a formação que os educadores precisam e merecem.

- É recomendável que os programas de formação incluam a socialização de materiais de qualidade, que subsidiem efetivamente o trabalho pedagógico dos professores com os alunos e, dessa perspectiva, sejam também eles – os materiais – formativos.
- É recomendável ter critérios adequados para a escolha dos profissionais que assumirão o desafio de serem formadores. A capacidade de inspirar confiança e de exercer uma liderança construtiva, de parceiro mais experiente em certos domínios (características das pessoas que tomamos como referência na vida), aliada ao empenho efetivo na construção do coletivo, é o que pode favorecer a constituição de grupos realmente formativos e de uma cultura de aprendizagem em colaboração. Mas, além de zelar pelo perfil mais adequado, do ponto de vista dessas características mais pessoais, é preciso garantir o direito desses profissionais a um processo de formação contínua, uma vez que se constituirão em formadores no exercício do próprio trabalho como tal.
- É recomendável não perder de vista a potencialidade formativa do contexto institucional, o que implica investir em relações interpessoais produtivas, solidárias e de parceria; em modos de funcionamento que sejam exemplares; na construção e/ou fortalecimento de uma cultura de colaboração, amizade, trabalho coletivo e compromisso com resultados; na legitimação de profissionais que tenham capacidade de ações instituintes (ou de liderança, como habitualmente se diz) e que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos demais.
- É recomendável criar dispositivos para que os profissionais da educação reconheçam a necessidade de produzir conhecimento compartilhável, para que se convençam de que são capazes, para que se animem a produzi-lo coletivamente e para que recebam apoio efetivo, em especial no que diz respeito aos procedimentos de registro escrito.
- É recomendável considerar que pertencer a um grupo, a um projeto, a uma instituição de que se gosta de verdade é imprescindível para qualquer profissional e que as pessoas que se constituem em referência para as outras têm uma importância formativa muito grande.
- É recomendável não esquecer que um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta, crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento, convicção de que ali se encontrarão respostas ainda que parciais para as necessidades, dúvidas e questões que inquietam – e, se possível, é ainda melhor quando há afeto real, manifesto em atitudes e gestos.
- É recomendável, por outro lado, ter em conta que um grupo contribui pouco para o crescimento e a autonomia de seus membros quando tenta ‘pasteurizar’ as singularidades, as individualidades, e sugerir uma unidade de pensamento, um consenso, um posicionamento coletivo que não é real.
- É recomendável ter como princípio que, tal como nos alerta Michel Crozier (apud CANARIO, 2003), ‘é impos-

sível e imoral pretender mudar o Homem, mas pode-se ajudá-lo a mudar a si próprio.”

Essas afirmações de 2007, tal como as relacionadas inicialmente, são também respostas à antiga questão. Aqui, entretanto, se expandem também para os contextos em que as ações institucionais de formação têm lugar.

Tenho praticado ao longo da vida essa escrita de aforismos. Talvez essa tendência seja uma herança de família, não sei ao certo. Mas o fato é que ler a recomendação de Nóvoa, citando George Orwell, pouco antes de finalizar este texto, trouxe uma espécie de legitimação bem-vinda:

Se conseguires usar uma palavra pequena não uses uma grande, se conseguires construir uma frase curta não te deixes tentar por uma longa, se conseguires escrever menos não escrevas mais (NÓVOA, 2015).

A meu ver, o texto do autor – Carta a um jovem investigador em Educação – é uma convocação aos pesquisadores para que, de fato, produzam conhecimento. A Carta se organiza em torno de nove recomendações com as quais concordo inteiramente: Conhece-te a ti mesmo; Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir; Conhece para além dos limites da tua ciência; Conhece em ligação com os outros; Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador; Conhece para além das evidências; Conhece com a responsabilidade da ação; Conhece com os olhos no país; Conhece com liberdade e pela liberdade. E no fim, sob o título Nove fora nada, diz Nóvoa:

Talvez tudo isto seja “nada”, talvez todas as cartas sejam inúteis e nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de a escrever. (...) Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores.

Sim. Esse lugar de pesquisadores é o que precisamos cada vez mais habitar como profissionais da educação, mesmo quando não integramos os programas oficiais de pesquisa acadêmica. O saber da experiência se produz a partir da experiência e não dos programas oficiais e, portanto, ao menos potencialmente, está ao alcance de todos.

De volta ao começo

Penso que defender metodologias dialógicas de formação exige uma explicação.

Mesmo concordando com Bakhtin (2011, p. 331) que as relações humanas, em algum nível, ainda que mínimo, são sempre dialógicas, porque essa é uma circunstância decorrente da nossa condição humana de seres de linguagem, portanto de diálogo, no âmbito da formação tenho adjetivado de dialógico o que é resultado de uma escolha refletida, isto é, de uma decisão consciente em favor do diálogo construtivo pautado na escuta, no respeito



CAPA



SUMÁRIO

1043

à diferença e na interlocução de fato.

Assim, adjetivar como dialógicas as propostas e atitudes necessárias a um formador implica ter como princípio que os profissionais moram dentro de pessoas e que, como tal, devem ser considerados. Do contrário, não estará de fato o sujeito em perspectiva, tampouco o diálogo, portanto será uma falsa qualidade.

Metodologias – intencionalmente – dialógicas são potentes para favorecer que as ações de formação planejadas para produzir nos profissionais experiências formativas tenham esse resultado. Isso depende de haver alguma coincidência ou conexão entre o que pretendem as propostas e o que pretendem, desejam e precisam aqueles para os quais se destinam. Não se pode esperar êxito de ações que se pretendem formativas se não responderem a nenhuma necessidade – e a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente (RODRIGUES e ESTEVES, 1993. p. 11).

Tinha razão o sociólogo francês Michel Crozier quando dizia que é impossível e imoral pretender mudar as pessoas, mas que é possível ajudá-las a mudar a si próprias. Sim, porque, se de fato a experiência de aprendizagem é um patrimônio do sujeito, as ações de formação institucionalmente planejadas só se fertilizarão se funcionarem como provocações capazes de mobilizar o desejo pessoal de aprender, de estudar, de mudar, de inventar.

Sabemos que nos últimos anos têm acontecido muitos investimentos financeiros em programas de formação continuada dos profissionais da educação e que, a tomar pelos indicadores de desempenho que aí estão, vêm se revelando insuficientes para transformar as práticas pedagógicas no que há de mais urgente. É de se supor, portanto, que isso se deva ao fato de as ações propostas não alcançarem inteiramente os problemas que pretendem solucionar.

Se levarmos em conta apenas os aspectos relacionados ao que hoje é considerado central na formação dos professores – sem tratar dos demais fatores que interferem na qualidade do ensino – veremos que há muito ainda a caminhar.

Nóvoa (2009) afirma que para a atuação docente hoje são essenciais cinco ‘disposições’ principais: *conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social*.

Isto significa que o desafio colocado aos professores é o de ampliar cada vez mais: o *conhecimento* necessário para construir práticas docentes que garantam a aprendizagem dos alunos; a compreensão dos sentidos da instituição escolar e a capacidade de se integrar na profissão, se inserir na *cultura profissional* e aprender com os colegas mais experientes, desenvolvendo procedimentos – de reflexão, registro e avaliação do próprio trabalho – que contribuam para a própria aprendizagem, para impulsionar as inovações e os avanços; o *tato* para se relacionar e se comunicar com os alunos, se fazer respeitar e conquistá-los para o trabalho escolar; as possibilidades de desenvolver novos modos de profissionalidade docente pautados no *trabalho em equipe* – atuar cooperativamente com os colegas, discutir intervenções conjuntas nos projetos e participar de grupos de formação e comunidades profissionais não só na escola, mas também fora dela; o *compromisso social* relacionado a princípios e valores de afirmação da inclusão social e da diversidade cultural. Esse compromisso é de grande importância se considerarmos que educar é contribuir para que crianças, adolescentes e jovens ultrapassem os limites que lhes foram traçados como destino pelo nascimento, pela família de origem ou pela sociedade. A realidade da escola obriga-nos a ir além dela: a intervenção no espaço público da educação faz parte hoje do ethos profissional docente (NÓVOA, 2009).

Entretanto, a urgência de resultados na qual se pautam as políticas de formação, em razão do desempenho

insatisfatório dos alunos, fato antigo mas evidenciado com o advento das provas externas, parece ter levado a uma priorização do conhecimento técnico (ou talvez acentuado essa velha tendência), que não só é insuficiente e por vezes mal abordado, como pode criar mais problemas ao invés de contribuir para solucioná-los.

Esses possíveis problemas dizem respeito justamente a pouca consideração à pessoa dentro da qual ‘morá’ o profissional. Por exemplo: se o professor que participa de programas de formação em serviço tem escolaridade básica e formação profissional de qualidade ruim, repertório cultural precário e resultados insatisfatórios em relação ao próprio trabalho é possível que ele se sinta pessoalmente fragilizado nesse cenário. Portanto, se as metodologias de formação não forem pautadas na escuta real, no respeito ao conhecimento (ou desconhecimento) prévio, na valorização da pessoa que o outro é, no acompanhamento de como as propostas discutidas estão de fato acontecendo na sala de aula, é bem provável que este professor seja aquele tipo apelidado de resistente pelos formadores, por se sentir ou ser tratado (ou as duas coisas) como alguém que não tem nada a oferecer, pois tudo lhe falta. O efeito psicológico causado por esse tipo de sentimento a nenhum de nós causaria benefícios. Um desconforto assim, con-venhamos, não representa um contexto favorável para experiências potentes de formação.

Essa circunstância coloca os formadores em uma condição delicada e exige deles um *tato pedagógico* que nem sempre possuem a priori, até porque em geral aprendem a formar outros profissionais no exercício desse trabalho, uma vez que em nosso país não temos graduação específica para formadores.

Quem são os formadores? São todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial e continuada de professores: docentes dos cursos de habilitação, técnicos das secretarias de educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de ONGs que desenvolvem programas de formação em serviço, tutores dos programas de educação a distância.

Os professores das escolas de formação inicial são habilitados para ser professores das disciplinas com as quais trabalharão. Os demais profissionais, que desenvolvem ações de formação em serviço, em geral são habilitados também como professores ou como pedagogos. Ou seja, tanto num caso como no outro, esses profissionais são formados para o exercício do magistério e/ou da pedagogia, e não para o exercício da função de formador. Na verdade, não há em nosso país cursos oficiais de formação de formadores, até porque ser formador hoje é muito mais uma condição do que uma profissão.

E o que se pode constatar, numa rápida análise da realidade educacional brasileira dos últimos tempos, é que, com a crescente necessidade de formação em serviço, cada vez mais diferentes profissionais vêm assumindo, na prática, a função de formadores, especialmente de professores. A realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria atuação. (...) Agora será preciso garantir um processo de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador – do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais (SOLIGO, 2001, p. 15).



CAPA



SUMÁRIO

Quando analisamos a questão para além das naturalizações que em geral ocorrem, vemos o quanto a condição de formador é por vezes frágil e o quanto será preciso consolidar essa função na qual são depositadas expectativas de todo tipo, por parte dos professores e dos sistemas de ensino – expectativas estas, diga-se de passagem, nem sempre atendidas ou possíveis de atender.

O fato é que, concretamente, as condições objetivas e subjetivas não são favoráveis às mudanças urgentes que são hoje essenciais. No que dizem respeito aos atores envolvidos nas ações de formação, as necessárias mudanças poderiam acontecer de modo muito mais rápido se os professores e os formadores fossem todos encantados, engajados, comprometidos, estudiosos, pesquisadores. Mas nem sempre tem sido assim, bem sabemos.

Se de fato a profissionalidade docente é construída no interior de uma personalidade do sujeito, como Nóvoa está sempre a repetir, talvez as ações de formação devam de algum modo incentivar a invenção de si. Um *projeto de si* pressupõe a conquista progressiva e jamais terminada de autonomia para agir, pensar e fazer escolhas; significa uma posição existencial no dia a dia e não somente em situações ou contextos especiais; diz respeito a todas as esferas da vida, desde as roupas que se decide usar até os pratos inventados, a organização da rotina, as escolhas de leituras, de filmes, de lugares para passear. (JOSSO, 2006).

A invenção de si há de provocar sempre algum nível de encantamento no inventor, algum nível de engajamento entusiasmado, de militância existencial, de repressoamento. Esse sim é um cenário desejável, pois, igual quando nos envolvemos num relacionamento amoroso ou numa causa social, ficam favorecidas as condições subjetivas que permitem a abertura diante do novo, as mudanças, a criação de possíveis. Entram em jogo os sentimentos de renovação, solidariedade e animação, bem como de potência intelectual, pois se pode aprender muito, estabelecer novas relações até então não percebidas, ampliar a compreensão da vida, das pessoas, do mundo. Há um certo sabor de extraordinário nessa experiência, um desejo de que as coisas sejam sempre assim, um engrandecimento pessoal.

Para que as ações de formação possam instigar o profissional da educação a viver essa experiência de inventar a si mesmo, ele precisará ser tratado sinceramente como sujeito – se for tratado como mais um, pode ser que seja apenas mais um. Portanto, o perfil do formador, as metodologias que utiliza e as condições institucionais são determinantes. Não só porque os profissionais merecem, mas porque os resultados do trabalho de formação dependem disso. O contexto mais favorável para a conquista dos tão esperados resultados pressupõe um formador atento, competente e cuidadoso, que funcione como parceiro experiente e como referência para o seu grupo; metodologias intencionalmente dialógicas; e ajudas de todo tipo para que o trabalho transcorra da melhor forma possível.

Assim, dificilmente serão tantos os profissionais resistentes, como dizem existir. Nesse contexto, a que eles resistiriam, afinal? A resistência deles, muitas vezes, é uma resposta à cobrança reiterada para que façam tudo de outro modo e apresentem melhores resultados, sem que estejam dadas as condições que eles consideram necessárias. Esse tipo de cobrança – por palavras ou atos, de forma velada ou explícita – vem da comunidade educacional que professa o discurso pedagógico de vanguarda, dos sistemas educacionais e seus gestores, dos formadores, das mídias e de muita gente bem intencionada. E em geral não tem produzido bons efeitos.

Em se tratando da educação, as mudanças de paradigma são quase sempre analisadas pela perspectiva simplória e equivocada de que, mudando-se os estímulos, as respostas modificadas rapidamente virão. Mas não há registro de um só caso assim.

E há o tempo a se considerar. Tal como pondera Myriam Nemirovsky, quando reflete sobre sua experiência com formação de professores alfabetizadores,

A variável tempo desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem. Embora cada sujeito, em função de diversos fatores, necessite de um tempo maior ou menor para avançar em seu processo de aprendizagem, poderíamos dizer que são processos que sempre exigem períodos de médio e de longo prazo – e inclusive deveríamos precisar que é necessário no mínimo um ano de trabalho para começar a notar certos avanços entre os participantes do grupo com menor grau de dificuldade para modificar seu ponto de vista (...). E, além disso, não podemos nos esquecer que nem sempre esse processo é complementado ou apoiado por outras instâncias educativas, o que implica que o professor enfrenta, em muitos casos, uma diversidade de frentes simultaneamente: suas próprias concepções e ainda as pressões externas – autoridades, companheiros, pais. É evidente então que ele necessita não só de apoio e de orientação a respeito de como ensinar (...), mas também de apoio e incentivo para seguir adiante (NEMIROVSKY, 2001, p. 03).

Não há, portanto, nada simples, nada rápido e nada milagroso no reino da formação. Como sabemos, nesse caso, as transformações necessárias implicam certas revoluções que nem sempre somos capazes de fazer em curto tempo, e às vezes jamais seremos.

De qualquer modo, o fundamental é insistir nas provocações, tentando fazê-las potentes o suficiente para que os educadores assumam cada vez mais o desafio de inventar a si mesmo, a sua prática pedagógica e o destino da profissão.

Ah! Sim. A formação é apenas uma dentre muitas ações necessárias

Vivemos um contexto bastante complexo, que não pode ser esquecido ou desconsiderado quando se analisa as questões da educação e da formação profissional. São dimensões diferenciadas – socioeconômicas, políticas, ideológicas, culturais – que se somam e tendem a potencializar umas às outras. A sociedade passa por um processo de, ao mesmo tempo, deterioração de certos valores éticos e de agravamento do conservadorismo, como resultado de um conjunto de fatores relacionados, em grande medida, ao atual estágio do capitalismo neoliberal. Nesse cenário, onde as ‘leis de mercado’ se impõem como preponderantes, o que se vê é o fortalecimento de valores, como o individualismo e o consumismo, e visões de mundo que não privilegiam relações solidárias, engajamento em projetos coletivos, defesa dos direitos sociais, princípios sólidos de respeito ao ser humano e práticas da delicadeza como um bem. Não raro esse contexto produz um clima geral de desnorteamento, descontinuidade e insegurança diante do futuro, que tende a produzir ou agravar nas pessoas uma perspectiva autocentrada, de procurar levar vantagem e garantir o que for possível para não perder o que conseguiram conquistar diante de um amanhã incerto. Tudo isso, que acontece na sociedade como um todo, evidentemente está também, de algum modo, no território da educação.

Além disso, o processo de proletarização do magistério, com salários baixos e desvalorização profissional, acaba por trazer para a prática educativa professores que muitas vezes escolheram o magistério por falta de opção melhor. E que, por vezes, chegam à profissão com uma escolaridade básica precária e um repertório cultural restrito,



CAPA



SUMÁRIO

1047

tendo de encarar um nível de fracasso escolar inconcebível, enfrentar condições de trabalho geralmente difíceis e conviver num ambiente institucional desfavorável para a aprendizagem no contexto da escola. Considerando ainda que os cursos de habilitação quase nunca privilegiam a docência como conteúdo do currículo – portanto não oferecem o conhecimento profissional necessário para enfrentar os desafios colocados pelo exercício do magistério –, não será difícil compreender por que se acentua, entre parte significativa dos professores, o sentimento de descrédito no poder da educação, na capacidade dos alunos e nas próprias possibilidades de ensinar, educar e formar para a vida.

Assim, os ambiciosos resultados que os educadores desejam, que a sociedade espera e a que têm direito os alunos só poderão ser conquistados com um investimento concentrado e simultâneo na resolução dos diferentes problemas que, direta ou indiretamente, provocam a má qualidade do ensino e o fracasso escolar. Isso implica desenvolver políticas eficazes que tenham como conteúdo a valorização profissional, a melhoria da infra-estrutura material das escolas, as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério e a avaliação do sistema de ensino. Claro que sim. Mas implica também acertar o passo das políticas e metodologias de formação, sem o que não se poderá acelerar o desejado processo de profissionalização do magistério e nem assegurar uma educação escolar de qualidade – o fim que justifica e dá sentido às ações de formação como meios.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANÁRIO, Rui. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.
- CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136
- CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. (orgs.). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002. FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- JOSSO, Marie Christine. Prefácio. Tempos, narrativas e ficções – a invenção de si. In: SOUZA, E. C; ABRAÃO M. H. M. B. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEMIROVSKY, Myriam. Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem, In La formación del profesorado – Proyectos de formación en centros educativos, Série Claves para la innovación educativa, Barcelona: Editora GRAÓ, 2001.
- NÓVOA, António. Professores – Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- _____. Tendências actuais na formação de professores – O modelo universitário e outras possibilidades de formação. Conferência no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia: 2011.
- _____. Carta a um jovem investigador em Educação. Investigar em Educação - II a Série, Número 3. Porto, PT: 2015 (p. 13-22).

1048



ONDJAKI (Almeida, Ndalú de). Há Prendisajens com o Xão – O segredo húmido da lesma e outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

RAUSCH, R. B. O processo de reflexividade desenvolvido pelas acadêmicas de Pedagogia na realização do trabalho de conclusão de curso. 2007. Texto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUES, Angela e ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

SÁ-CHAVES, I. Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfolio reflexivo. Conferência proferida no Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias meta-cognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção GEPEC: UNICAMP, 11 a 15 de julho de 2005.

SOLIGO, Rosaura. A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez. Texto de Qualificação para o Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2014.

SOLIGO, Rosaura (org). Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa de Formação de Professores – PROFA. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum inquiry, 1977.



CAPA



SUMÁRIO

1049

A constituição do habitus e do capital cultural de professores-mestres da primeira turma do mestrado profissional da UEMS

Sandra Novais Sousa
sandnovais@hotmail.com
Secretaria Estadual de Educação/MS

Resumo: Este trabalho se apresenta como uma pesquisa empírica qualitativa, que pretende analisar a constituição do *habitus* e o desenvolvimento do capital cultural de cinco professores mestres egressos da primeira turma (2012-2014) de Mestrado Profissional da UEMS, participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) e atuantes em diferentes níveis da educação escolar (Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior). A pesquisa empírica se valerá de narrativas autobiográficas interpretadas hermenêuticamente e epistemologicamente por meio das categorias de análise social defendidas por Bourdieu, com destaque para os conceitos de *habitus* e capital cultural.

Palavras-chave: habitus professoral; capital cultural; narrativas autobiográficas; mestrado profissional; grupos de pesquisa.

1 Introdução

Os embates no campo da pesquisa em Educação, advindos de referenciais com bases epistemológicas diversas, demonstram a fecundidade e a pertinência de se debater o tema sobre a inclusão ou não dos saberes subjetivos dos docentes, ou seja, se é possível e desejável dar atenção às questões ligadas a emoções, sentimentos, autoestima, identidade e identificação com a carreira docente, ao se pesquisar possíveis soluções aos problemas ligados à Educação Básica e Superior.

A proposta desta pesquisa, nesse sentido, refere-se a uma análise sobre a utilização de histórias de vida nas pesquisas sobre processos educativos e formação de professores, tomando-se como referencial teórico os conceitos bourdieusianos de *habitus* e capital cultural. Assim, pretende-se estudar a contribuição dos estudos de Bourdieu no campo da pesquisa em Ciências Humanas, sobretudo no que se refere ao sistema de educação institucionalizado e à utilização de metodologias de pesquisa que levam em consideração os sujeitos inseridos nos processos sociais pesquisados.

No que se refere à utilização de histórias de vida, relacionadas à Bourdieu, segundo Passegi (2014, p. 224) “[...] as citações dos argumentos do autor contra o (mal) uso das histórias de vida, que encontramos em muitos artigos, dissertações e teses acadêmicas, chega a ser quase um ritual, antes de se adotar um posicionamento, seja para aceitar suas críticas, seja para se opor a elas.”

Dessa forma, para haver coerência em se utilizar das suas análises no campo educativo, pensamos ser relevante incluir um estudo do posicionamento do autor frente à utilização do método autobiográfico, tomando-se como base, principalmente: a) *A ilusão biográfica* (1998), b) *A Miséria do Mundo* (2003) e c) *Esboço de auto-análise* (2005).

Nesse sentido, propomos explicitar quais as relações estabelecidas entre o processo histórico-político de debates acerca da formação de docentes e a proposta de utilização de histórias de vida e autobiografias, feitas por algumas linhas de pesquisa e alguns programas de formação. Entendemos que, estudando os conceitos presentes em Bourdieu, podemos alcançar essas dimensões, sejam referentes às metodologias utilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais, mais especificamente em Educação, sejam nos aspectos relevantes imbricados na ação educativa, ou pedagógica, tratados, por exemplo, em *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (BOURDIEU, 2013).

Tida como principal responsável pela possibilidade de ascensão ou mobilidade social, e ainda como um fator chave na medição do desenvolvimento econômico de um país, a educação – e os educadores – colocam-se no centro das discussões políticas e sociais. Desempenham assim o duplo papel de *agentes culturais e agentes políticos*, pois são “[...] funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante” ao mesmo tempo em que “[...] personificam também as esperanças de mobilidade social das diferentes camadas da população.” (NÓVOA, 1991, p. 124)

Entendemos, portanto, que estudar a constituição do *habitus* professoral envolve fatores e questões que vão além do que o senso comum e o discurso oficial propagam. Sob essa ótica, a proposta/reflexão que aqui delineamos pretende aproximar-se mais do que afirma Imbernón (2002, p. 69) ao indicar que “[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”.

Com esse desafio em mente, entendemos que se faz necessário romper com a tradicional cultura de delegar aos “teóricos e pedagogos” a elaboração do “corpo de saberes e de *savoir-faire* próprio dos docentes”, realizados frequentemente de “forma exógena.” (NÓVOA, 1991, p. 119).

Propomos fazer o movimento contrário, aproximando-nos mais do professor real, considerando seus conhecimentos e dando oportunidade para que se manifestem e passem a ter autoria nas questões sobre e da sua profissão. Destarte, “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.” (DAY, 2001, p.17).

As pesquisas e estudos feitos ao longo da História da Educação têm demonstrado uma tendência de se tratar o professor como um funcionário, com funções bem definidas e marcadas, corolário de um sistema em que a profissão docente, e muito menos seus profissionais, são considerados como sujeitos dotados de autonomia, capazes de participar nas decisões sobre os rumos da educação escolar.

Com efeito, Nóvoa (1991, p. 119) reconhece que “[...] a pedagogia, de que os docentes não chegaram nunca a impor um reconhecimento peremptório, introduz uma relação ambígua entre professores e saber, a qual atravessará toda sua história profissional”.

A opção metodológica por uma linha de pesquisa que considere os saberes práticos, as experiências e as



CAPA



SUMÁRIO

1051

motivações dos professores, envolve a adoção de um novo modo de encarar a docência, a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente. Ainda, segundo Antonio Bolívar Botía:

La narrativa no es solo una metodología; [...] La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, em um processo dialógico, se convierte en um modo privilegiado de construir conocimiento. (BOTÍA, 2002, p. 43).

Pretendemos, portanto, fazendo uso *desse modo privilegiado de construir conhecimento*, analisar nas narrativas de 5 (cinco) egressas da primeira turma de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, participantes do GEPENAF, qual a influência do processo formativo nesse nível de estudo acadêmico na constituição de novos *habitus* professoral e no fortalecimento do capital cultural desses sujeitos.

2. Os conceitos bourdieusianos e a análise das narrativas.

No artigo *Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica*, Maria da Conceição Passeggi (2014) apresenta uma interessante análise das contribuições “[...] pouco evidenciadas de Pierre Bourdieu ao biográfico, que ficaram estagnadas no marco de uma “ilusão biográfica”, que fez sombra a uma “revolução biográfica”, à qual se opõe uma “ilusão objetivista”.” (PASSEGGI, 2014, p. 225). Dessa forma, a autora busca discutir o que denomina “inflexão/evolução” do pensamento de Bourdieu sobre a metodologia biográfica nas pesquisas em Ciências Sociais, com base, como já referenciado, em três de seus escritos publicados entre 1986 e 2001, escolhidos por, de alguma forma, fazerem referência ou se utilizarem do biográfico.

Entendemos ser relevante retomar alguns aspectos desse debate, mesmo que de forma resumida, por estarmos nos utilizando das categorias de análise social bourdieusianas nesta pesquisa em que, por meio das narrativas produzidas no GEPENAF, buscamos pistas sobre as mudanças ocorridas (ou não) no *habitus* e no capital cultural de cinco participantes do Grupo que obtiveram, entre o final de 2014 e início de 2015, o diploma de mestre em educação pela UEMS.

Em *A ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1998), o autor critica a utilização de histórias de vida nas pesquisas em Ciências Sociais, num contexto histórico em que a publicação do livro *Produire sa vie: autobiographie et autoformation* (Produzir sua vida: autobiografia e autoformação), de Gaston Pineau e Marie-Michele, em 1983 e posteriormente, de *Histoire et histoires de vie* (História e histórias de vida) de Franco Ferrarotti em 1979, na França¹, colocavam em ascensão o método autobiográfico nas pesquisas em Ciências Sociais. Neste artigo, Bourdieu assim se posiciona sobre as histórias de vida:

1 - Obra traduzida em 2014, conforme consta nas Referências.

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. (BOURDIEU, 1986, in FERREIRA; AMADO, 1998, p. 183)

Essa crítica do autor ao método de utilização das histórias de vida tornou-se uma [...] expressão emblemática da tensão entre tendências opostas: a que lança um olhar de suspeição sobre o biográfico e a que defende sua legitimidade em pesquisa” (PASSEGGI, 2014, p. 223). Desta forma, entender a inflexão do pensamento de Bourdieu a esse respeito é essencial para dimensionar suas contribuições para as diferentes vertentes da pesquisa (auto) biográfica e ultrapassar, assim, o marco “negativo” que este artigo deixou para essa linha de pesquisa.

Neste artigo, a principal crítica de Bourdieu refere-se à representatividade dos dados coletados pelo pesquisador e sua validade científica, focalizando “[...] as narrativas “ordenadas”, lineares, de historiadores e romancistas, criadas por uma “ilusão retórica”, que se contrapunha inclusive ao romance moderno que se afirmara por mostrar que o real é descontínuo e aleatório.” (PASSEGGI, 2014, p. 227). Ou, segundo Montagner (2009, p.260), Bourdieu condenava o posicionamento de alguns pesquisadores que se preocupavam em criar “panoramas individuais de sujeitos históricos”, criando, por si mesmos e por meio de construções discursivas, “um projeto criador excepcional e extrassociedade”.

Entretanto, em *A miséria do mundo* (1993), Bourdieu se utiliza do biográfico. Essa (im)provável modificação no pensamento do autor não demonstra, segundo Passeggi (2014, p. 225), uma incoerência ou uma contradição teórica do autor, mas o seu compromisso “[...] com a ciência e não com suas próprias teorias sociais.”

A proposta de Bourdieu em *A miséria do mundo* centrou-se na elaboração de uma “biografia coletiva”, de uma forma politizada, focada na valorização das trajetórias individuais dos “excluídos” socialmente. (MONTAGNER, 2009, p. 269).

Finalmente, em *Esboço de auto-análise* (BOURDIEU, 2005), segundo Passeggi (2014, p.225), é possível “[...] sugerir sua “conversão” (improvável ou não) ao autobiográfico”, uma vez nestes escritos o autor faz “[...] um relato transpassado pela emoção contagiante de uma escrita literária, subjetiva, emotiva, sobretudo quando se trata do retorno às suas origens, à sua infância, às suas dúvidas e incertezas.”(PASSEGGI, 2014, p. 231).

Um dos legados dessa obra de Bourdieu para as pesquisas que se utilizam de métodos autobiográficos e para este artigo, em especial, incide, entre outros aspectos, no fato de que o autor, “[...] na última parte de *Esboço de uma auto-análise* apresenta elementos biográficos e informações familiares responsáveis pela formação de seu *habitus* primário. (CATANI, 2008, p. 59).

Assim, entendemos que o próprio autor oferece elementos importantes que contribuem para se pensar na utilização das histórias de vida e relatos autobiográficos nas pesquisas no campo educativo que investigam a constituição do *habitus* e do capital cultural dos sujeitos em formação.

De fato, segundo Catani (2008, p. 63), “Omissões, disputas encarniçadas no campo, bem como tomadas de posição política e científica polêmica, além da traição da memória, que seleciona, organiza e atribui outros nexos às

experiências encontram-se presentes nesse *Esboço de auto-análise*.”

Ao se utilizar do método biográfico, o pesquisador leva em consideração todas essas nuances da narrativa de vida, que se constituem na forma subjetiva e própria de cada sujeito de experimentar os fatos que marcaram sua trajetória, ao rememorar os acontecimentos e materializá-los na escrita narrativa.

De fato, em resposta à crítica inicial de Bourdieu em *A ilusão biográfica*, Pineau e L Grand (2012, p. 60) observam que “[...] é justamente porque a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas, que os vivos procuram fazer da vida uma história.

Entendemos que para se estudar a educação e os fenômenos sociais a ela ligados, precisamos buscar os “[...] saberes professorais – desenvolvidos, adquiridos e reproduzidos –necessários ao exercício da docência”. (SILVA, 2011, p.339). Nesse sentido, a utilização de histórias de vida constitui-se num importante recurso teórico-metodológico, apontado não somente como forma de “coleta de dados”, mas como dispositivos que podem ser utilizados, inclusive, em favor de processos auto-formativos ou autorreflexivos, e como forma de incluir as vozes dos profissionais que ensinam nas salas de aula, seja da Educação Básica ou da Educação Superior, nos discursos que propõem alterações de melhoria na qualidade da educação oferecida.

Segundo Marilda Silva (2011, p. 339), “Isso se justifica pela nossa necessidade de dados oriundos da experiência docente por parte dos agentes que a vivem, já que o exercício de sua prática é que consubstanciam os dois *habitus* em questão, o de quem ensina e o de quem aprende.”

O conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu é importante para se estabelecer proximidades e distâncias sociais, no sentido que descortina as mudanças pelas quais passa o sujeito, em relação às suas formas de ver e simbolizar a realidade social, “[...] associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social.” (BOURDIEU, 2008, p. 09).

Para Bourdieu (1983), *habitus* é um

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15, grifo do autor).

São essas “práticas e representações”, percebidas nas ações e comportamentos dos professores, no caso específico que pretendemos pesquisar, “[...] que permitem ao observador identificar a que grupo de profissão o sujeito exposto pertence, sem que ele tenha oferecido informações a esse respeito”. (SILVA, 2011, p. 338). Dessa forma, colocamo-nos numa posição que defende a não separação entre o saber teórico e o saber prático, quando da pesquisa sobre saberes e representações docentes.

Dessa forma, entendemos que sem modificação no *habitus* e no capital cultural dos professores em formação, dificilmente pode haver desenvolvimento profissional docente, que se perceba nas mudanças reais das práticas em sala de aula. Essas transformações passam, além dos conhecimentos, pelos “[...] sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2007, p. 42) que cada sujeito carrega em sua constituição.

Utilizaremos, a fim de investigar essas possíveis mudanças, dos relatos autobiográficos de cinco egressas do Mestrado Profissional em Educação da UEMS, participantes do GEPENAF e que atuam na Educação Básica como: professora da Educação Infantil e da Educação Superior em uma instituição particular (M-2), coordenadoras pedagógicas (M-1 e M-4), diretora escolar (M-5), professora de Arte na Educação Básica e professora voluntária da Educação Superior em uma instituição pública (M-3).

Os modos de organizar e interagir em suas aulas e no seu trabalho pedagógico, ou seja, seu *habitus* professoral, “[...] apresenta características específicas em cada nível de ensino e, ainda, entre grupos de professores no âmbito desses níveis.” (SILVA, 2005, p. 161).

Os relatos escritos evidenciaram, assim, as modificações pelas quais passaram sua constituição pessoal e profissional, frente ao contato com as políticas públicas de formação acadêmica (Mestrado Profissional), levando-se em consideração o tempo pessoalmente investido pelos sujeitos sobre si mesmos no fortalecimento do seu capital cultural e à volta à cultura escolar como professoras-mestres.

2. *Habitus* e capital cultural: mudanças e percursos percebidos nas narrativas;

Sobre possíveis mudanças de *habitus*, por parte dos sujeitos pesquisados, houve a indicação de que houve alterações significativas em relação às preferências por leitura, evidenciadas, por exemplo, nos relatos: “[...] meu interesse maior antes do mestrado era a literatura e agora ela está guardada em uma caixa que posso abrir em outro momento, pela apropriação de novos conhecimentos. Por fim, afirmo que o meu “*habitus*” está em contínua revolução. (M-1); “[...] alguns gostos por leitura foram sendo abandonados e outros se construíram ao mesmo tempo. Aquilo que antes causava interesse hoje já não tem mais tanto sentido” (M-3); “[...] houve mais uma ampliação do universo de autores que passei a ler, sendo que alguns eu nunca havia lido antes do mestrado. Passei, também, a descartar autores que apresentam uma postura muito prescritiva, ou soluções simplistas para problemas da educação”. (M-4). Ainda, outra egressa do Mestrado Profissional assim narra:

Em relação ao meu “*habitus*” foram inúmeras as mudanças, já que passei a ter mais compromisso com as discussões realizadas que envolvem a temática da educação, passando a fazer leituras mais aprofundadas, participar de grupos de estudos dentro da escola, como também com parceria com universidades, ter um “olhar” e um “ouvir” mais crítico para tudo que vejo e ouço dentro e fora das escolas. (M-5)

Na constituição profissional do sujeito, com relação ao desenvolvimento profissional docente e às formas de



CAPA



SUMÁRIO

1055

conceber as representações sociais envolvidas no processo educacional, os sujeitos mencionaram movimentos de mudança, como pode ser percebido em relatos como: “É válido dizer que entrei uma pessoa/profissional no mestrado e sai outra pessoa/profissional (M-5)”, “[...] durante minha estadia no Mestrado Profissional em Educação e no processo de investigação da pesquisa, eu era uma professora, hoje, sou outra professora. (M-2), “[...] algumas concepções e fundamentações teóricas foram sendo transformadas” (M-3) ou “[...] sinto-me mais segura com relação à formação, alargando as fronteiras do meu capital cultural” (M-1).

Outro aspecto mencionado pelos participantes foi a construção do conhecimento durante o processo formativo do Mestrado, em relação à articulação entre a apropriação da teoria e a prática educativa, presente no campo empírico das pesquisas desenvolvidas junto ao Programa. Relataram, também, a desconstrução dos saberes e crenças presentes em seu *habitus* professoral, frente ao processo de incorporação de novos *habitus* pautados no fortalecimento de seu capital cultural, propiciado pelas leituras teóricas empreendidas no Mestrado.

No meu processo formativo, o mestrado profissional teve um papel muito importante. Não tanto pelas disciplinas oferecidas, que é claro também contribuíram com a ampliação do meu conhecimento teórico sobre a educação, mas, principalmente, pelo desenvolvimento da pesquisa em si. As leituras, o processo de coleta de dados, a análise desses dados, à luz de uma teoria que considerava a voz dos professores alfabetizadores, modificaram minha forma de ver a educação e os problemas na área da alfabetização. (M-4)

Outrora na minha prática, desconsiderava totalmente as vozes das crianças, seu pensar e agir. Minha percepção de criança era de um ser totalmente dependente da minha intervenção e cuidados, um indivíduo como uma tábula rasa. [...] Apesar de ter uma graduação, na minha concepção antiga, inconscientemente, tratava-os como um ser irracional que poderia ser domado, de tanto que eram os meus excessos de cuidados e proteção. (M-2)

Dessa forma, tendo em vista que a noção de *habitus* formulada por Pierre Bourdieu está vinculada à ideia de representação ou compreensão dos sujeitos “[...] a partir da sua força da representação na auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática” (SILVA, 2005, p.156), é preciso levar em consideração tanto a observação ou representação do real quanto os conhecimentos internalizados pelos sujeitos por suas experiências de aprendizagem anteriores, como demonstraram os escritos dos egressos da UEMS. Assim,

[...] as representações “representam” a compreensão dos sujeitos a partir da observação real, mesmo que seja imprescindível levar-se em conta que a construção das representações é operacionalizada dinamicamente com as informações cognitivas já estabelecidas. Faz-se necessário aceitar que a exterioridade das mesmas passa por refinamentos de significação e sua configuração estética pode estar mostrando algo que não pode ser percebido sem que a atenção esteja disciplinada e intencionalmente voltada para a estruturação do ato ou comportamento – nesse caso, o ensino na sala de aula. (SILVA, 2005, p.156)

Esses refinamentos de significação e ação intencional de voltar a atenção a aspectos não observados antes podem ser exemplificados também quando os sujeitos apontam que “[...] o olhar enquanto educadora se transformou [...] principalmente muitas coisas que aceitávamos antes e que hoje temos um olhar mais crítico” (M-3), ou que “[...] A leitura que passei a fazer das legislações e das políticas públicas também teve uma alteração significativa, pois passei a buscar as intenções por detrás dos discursos”. (M-4). Esse posicionamento mais crítico envolve o “[...] questionamento dentro da própria escola, como também as políticas educacionais que [...] os professores tem que aceitar, principalmente as formas nos quais ocorre as formações oferecidas pelas secretarias.”(M-3), ou, ainda, a constatação de que os saberes teóricos incorporados aos que já possuía e à experiência da sala de aula “[...] facilitou e deu coerência no meu fazer pedagógico”.(M-2)

3. A volta à cultura escolar

A escola, como um lócus em que atuam “[...] agentes que objetivam ações específicas no âmbito do exercício de suas práticas” (SILVA, 2011, p.339), guarda um modo de ser e estar próprios de sua cultura, disseminados nas práticas e comportamentos dos sujeitos nela inseridos, os quais se adaptam (ou não) ao que deles é esperado naquele ambiente. Segundo Marilda Silva:

Os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo. Assim, as práticas de agentes sociais que exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente percebidas por meio de sua hexis, ações objetivadas, atendendo às exigências de seu ethos. A hexis é a exteriorização da interiorização, o ethos, as disposições da objetivação da hexis. O *habitus* é em si a hexis, o que se observa. (SILVA, 2011, p.339)

Nesse sentido, ao efetuarmos essa pesquisa procuramos investigar entre os sujeitos se houve alguma mudança em relação à forma com que foram percebidos pelos seus pares ao retornar à escola com mestres recém-formados, ou na própria forma dos mesmos se perceberem em meio à cultura escolar. Os escritos em suas narrativas demonstraram uma diversidade de percepções sobre esse aspecto. Houve os sujeitos que narraram situações de desconforto na volta à escola:

Com relação de minha apropriação e ganho de capital cultural se foram ou não perceptíveis pelos meus pares, [...] raros foram os colegas que comemoraram comigo a conclusão dessa importante etapa de minha vida. Como experiência, posso conceber que nas relações entre os pares quase nada mudou, existe as relações de alteridade, estimulo-os a refletir sobre a valorização profissional docente, mas a maioria são engenheiros agrônomos, zootecnistas e veterinários, profissões que na concepção deles se sobrepõe em serem professores. (M-1)

Acredito que nas escolas onde trabalho houve uma mudança em relação à forma como meus pares me vêem, mas não sei dimensionar se é positiva ou negativa. Em alguns momentos,



parece que alguns olham com certa ressalva o fato de você ter uma formação maior que a deles, principalmente os que estão em cargos superiores. [...] alguns colegas, principalmente os professores, nos olham com respeito e certa consideração, mas sempre dando ênfase à coragem e ânimo de voltar a estudar, que alguns acham admiráveis, porém não aplicável a eles.. (M-4)

Essa ressalva em relação à sua condição de mestre em educação narrada por M-4 é exemplificada ao apresentar em seus escritos uma situação vivenciada em seu ambiente de trabalho depois de formada.

Houve até uma ocasião em que a diretora adjunta e uma das supervisoras da escola em que eu trabalho na biblioteca, por estar readaptada do cargo de professora alfabetizadora (motivos de saúde), me pediram ajuda para fazer umas adequações, pedidas pelos professores numa reunião pedagógica, no texto do Projeto Político Pedagógico da escola, “porque você tem mestrado”. Mas essa ajuda rendeu alguns contratempos, como uma advertência da diretora de que eu não podia fazer grandes mudanças no texto, para não criar conflitos com outra supervisora. Supervisora esta que deixou de me cumprimentar por achar que eu estava querendo “me aparecer”, ou passar por cima da autoridade dela, fazendo um comentário do tipo “tem gente que acha que porque tem mestrado é melhor que os outros”. (M-4)

No entanto, essa realidade não foi consenso entre os sujeitos pesquisados. Há aqueles que se sentiram reconhecidos e valorizados por seus pares e pela comunidade escolar, como percebido no excerto “Até os olhares dos colegas passaram a serem respeitosos e de valorização para com minha pessoa e com meu desempenho profissional, resalto uma professora da instituição que trabalho, reivindicou que seu filho fosse matriculado na turma que atuo.” (M-2), ou “Agora em 2015 foi o ano do “regresso” para a escola como profissional-mestre fui muito bem recebida, já que venho conseguindo dar minha contribuição enquanto diretora adjunta” (M-5).

Esse reconhecimento, também se manifestou na forma perceber seus pares, de uma forma mais “humana” (M-2; M-5).

Meu olhar e atitude mudou no que se refere aos colegas [...] tudo passou a ser mais humano e prazeroso, pois quando observava certas atitudes e conceitos que aconteciam no recinto escolar, me sentia entristecida e aborrecida. Hoje, no entanto, tenho a certeza de que é possível fazer uma educação de qualidade e humanizadora, respeitando as fragilidades e limitações dos colegas, que muitas vezes são convencionadas no ambiente escolar, e assim, posso enfrentá-las através da minha prática, mostrando que é possível fazer uma educação de qualidade sem dor e sofrimento, basta querer e buscar conhecimento. (M-2)

Essa visão a que M-2 e M-5 denominam como mais “humana” pode ser, também, reflexo da participação no Grupo de Estudo e Pesquisas Narrativas Formativas que oferece maior atenção, nesse ambiente de formação, à

valorização dos atores envolvidos nos processos educativos. Embora nem todas tenham se utilizado das narrativas como metodologia de pesquisa, devido ao fato de estarem em linhas de pesquisa diversas dentro do Programa de Pós-Graduação da UEMS, o contato com essa forma de pesquisar no Grupo de Pesquisa ofereceu subsídios para um olhar diferenciado para o cenário educativo, levando em consideração os sujeitos que dele são protagonistas.

4. Considerações finais

Apresentamos neste estudo, inicialmente, uma sucinta análise das contribuições de Pierre Bourdieu para as pesquisas no campo educacional, a partir do estudo de algumas de suas obras que tratam do método autobiográfico e da utilização das histórias de vida nas Ciências Sociais e das suas categorias de interpretação do campo educacional, sobretudo no que se refere aos conceitos de *habitus* e capital cultural.

Numa perspectiva não positivista e prescritiva, pretenderam-se delinear, entre outros aspectos, quais elementos presentes nos pressupostos teórico-metodológicos de Bourdieu podem auxiliar as pesquisas qualitativas em educação que se utiliza de histórias de vida e em que a apropriação da abordagem deste sociólogo francês pode contribuir para o entendimento do cenário educativo atual.

Evidenciamos algumas potencialidades da aplicação dos seus conceitos-chave na interpretação de narrativas e histórias de vida de professores que concluíram, recentemente, o Mestrado Profissional e que atuam em diferentes níveis da Educação Escolar.

Nas análises das narrativas dos novos Mestres encontramos indícios de novos *habitus* e da ampliação do capital cultural, evidenciados por uma perspectiva mais crítica de encarar o sistema educativo, o currículo escolar, as políticas públicas de formação e o próprio *habitus* professoral, presente na cultura escolar.

Nesse sentido, Galvão (2005) ressalta:

Histórias podem ser um excelente terreno de análise se não ignorarmos todos os aspectos inerentes à sua recolha e apresentação. Histórias constituem elementos dos casos que se estudam e a generalização é sempre problemática, isto é, não podem ser considerados gerais, fatos dizendo respeito a contextos muito particulares. A sua validade tem esse mérito: ser contextualizada, analisada sob diferentes perspectivas, tornando-se uma excelente proposta pedagógica, na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos. (GALVÃO, 2005, p. 310).

As narrativas de vida, como instrumento do método biográfico, levam em consideração a intersubjetividade na relação pesquisador e pesquisado e o conhecimento construído pelos sujeitos ao longo de seu percurso profissional, em um contexto onde o conhecimento objetivo não é possível.

De acordo com Nogueira e Almeida (2012):



CAPA



SUMÁRIO

1059

As escritas autobiográficas têm permitido [...] uma ampla reflexão e uma maior apropriação da realidade vivida, tanto na prática pedagógica quanto no processo formativo. Cada um trava, consigo próprio, um diálogo sobre sua própria ação, que carrega em si uma reflexão sobre o objeto narrado e sobre si na condição de ator, de protagonista dos fatos descritos, ou enquanto pessoa capaz de expressar sentimentos, desejos, intenções e emoções. (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p.212)

Desta forma, entendemos que o método biográfico ou autobiográfico pode contribuir para entender a constituição do *habitus* professoral e as modificações pelas quais passa o capital cultural dos professores. A partir da análise de suas histórias de vida, é possível, nas pesquisas em educação, desvelar as implicações existentes nas relações de poder que atuam no sistema educacional e que provocam alterações significativas nas formas com que as formações (inicial ou continuada) intervêm na constituição profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BOTÍA, Antonio Bolívar. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, v. 4, n. 1, p.40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre: Zouk, 2008.
- _____. Esboço de auto-análise. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. A miséria do mundo. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. P.183-191.
- CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n.Especial, p. 45-65, 2008
- DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.
- FERRAROTTI, Franco. Histoire et histoires de vie: la méthode biographique en sciences sociales. Tradução Marianne Modak. Paris: Méridiens Klincksieck, 1983.
- _____. História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. Ciência & Educação. 2005, v. 11, n. 2, p. 327-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, efajamento e memória: A miséria do mundo. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, v.21, p. 259-282, 2009.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELI, M.A.S. Docência em questão: Discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap.8, p.205-228.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Revista Teoria & Educação – Dossiê Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Editora Pannonica, n. 4, 1991. pp. 109-131

PASSEGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: Da “ilusão” à “conversão” autobiografia. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n.41, jan./jun. 2014, p. 223-235. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/838>. Acesso em 15 abr 2015.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÉLE. Produire sa vie: autobiographi et autoformation. Paris: Téraèdre, 1983.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Tradução Carlos Galvão Braa e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p.152-164, maio/junho/agosto/setembro/ 2005. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12>>. Acesso em: 28 abr. 2015

SILVA, Marilda da. Habitus Professoral e Habitus Estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.335-360, dez./2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300016. Acesso em 28 abr. 2015.



CAPA



SUMÁRIO

1061

Impressões de estudantes sobre o vestibular: uma educação das sensibilidades na preparação para os processos seletivos

Mateus Leme de Sousa
mateusleme90@gmail.com
Mestrando – Faculdade de Educação – Unicamp

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar diferentes visões de sujeitos sobre o vestibular da Universidade Estadual de Campinas, produzindo conhecimentos, subjetividades e sensibilidades acerca da abordagem dada ao conhecimento escolar e de suas impressões sobre o momento de preparação para os processos seletivos. Com base na bibliografia referente à pesquisa narrativa, como Connelly e Clandinin, e apropriando-se das potencialidades do conceito de mônadas de Walter Benjamin, realizaram-se diálogos com diferentes sujeitos por meio de entrevistas orais. Assim, foram entrevistados alunos concluintes do ensino médio de uma escola privada de Campinas que, no momento do contato, estavam em fase de realização dos vestibulares, fazendo-os refletir a respeito de suas percepções sobre seu universo escolar e suas experiências com os processos de seleção para o ensino superior. Partindo de referenciais teórico-metodológicos tais como Benjamin e Peter Gay, a análise das impressões dos estudantes aponta para um evidente incômodo gerado pela pressão das provas, junto da caracterização do período de preparação para o vestibular como um momento de sacrifício e trauma. Nesse sentido, ao possibilitar a produção de discursos e conhecimentos acerca deste tema por indivíduos geralmente silenciados, intenciona-se romper com o vazio de subjetividades e com a corrente naturalização das angústias geradas na competição pelo ingresso no ensino superior. Espera-se, com isso, contribuir para o campo da formação de professores por possibilitar entrecruzamentos de visões acerca do vestibular de sujeitos que refletem e falam de diferentes lugares. Dessa forma, o presente trabalho se insere na defesa de uma educação das sensibilidades, por uma formação mais reflexiva que dialogue e dê espaço para as diferentes narrativas que existem no espaço da escola.

Palavras-chave: vestibular; subjetividades; educação das sensibilidades.

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento que está sendo realizada no decorrer do mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Visando apresentar alguns aspectos já desenvolvidos e suscitar reflexões referentes ao tema abordado – os vestibulares – tenho como objetivo investigar, a partir de entrevistas com estudantes concluintes do ensino médio de uma escola particular de Campinas, diferentes visões sobre o vestibular da Unicamp e as impressões dos vestibulandos a respeito do momento de preparação para os exames de seleção.

A motivação para esta pesquisa partiu, sem dúvidas, de uma experiência pessoal, gerada por reflexões e

angústias em momentos marcantes da vida estudantil: a preparação e realização dos concursos vestibulares e o ingresso no ensino superior. Para além de minhas próprias memórias de vestibulando, como professor de uma instituição especializada na preparação para os exames no momento de produção deste artigo, convivo com os sentimentos aflitivos, a apreensão e a ansiedade de diversos estudantes em meu cotidiano. Por conta disso, o vestibular foi aos poucos ganhando importância em minhas reflexões de professor/pesquisador até se constituir como objeto de estudo.

Se para alguns os processos seletivos para o ingresso no ensino superior merecem destaque, esse tema não tem recebido grande atenção nas produções acadêmicas recentes. Uma busca na literatura relacionada ao assunto não aponta para uma quantidade considerável de resultados: a maior parte das pesquisas diz respeito a cotas e ações afirmativas, como os trabalhos de Aranha (2012); Queiroz e Santos (2006), e Guarnieri e Melo e Silva (2010); da mesma forma, há estudos importantes sobre cursos pré-vestibulares comunitários (MITRULIS & PENIN, 2006), além de obras de análise sociológica sobre o papel do vestibular (PINHOS, 2001; BARROS, 2014).

Em meio à literatura sobre os exames, nota-se que ainda menor é o número de publicações que concentram as atenções nos vestibulandos. Nessa perspectiva, o trabalho de Ferreira (2003) investiga os estilos de vida e o capital cultural de proponentes a estudantes de universidade públicas do Rio de Janeiro a partir dos questionários socioculturais dos vestibulares. Porém, é difícil encontrar produções que deem voz aos vestibulandos, que investiguem suas sensibilidades e angústias ao longo da preparação para os exames. Quanto a isso, encontra-se algumas pesquisas apenas no campo das ciências médicas e da psicologia, como o trabalho de Rocha, que analisa sintomas depressivos em um colégio particular (2006), além das pesquisas de Soares e Martins (2010) e Rodrigues e Pelisoli (2008), que exploram a ansiedade em vestibulandos em colégios de Ribeirão Preto e Porto Alegre, respectivamente.

No entanto, percebe-se que quase que a totalidade da produção sobre os vestibulares parte de perspectivas quantitativas, de viés sociológico amplo e pouca preocupação com as subjetividades dos indivíduos envolvidos na questão. Mesmo os estudos que se voltam aos estudantes se utilizam de questionários e baseiam-se em dados sócio-demográficos, trabalhando com centenas de indivíduos. Diante desse panorama, coloca-se a intenção de me aproximar mais profundamente das sensibilidades e percepções individuais, e assim se delinea o objeto de estudo na forma das impressões de vestibulandos a respeito do momento de preparação para os exames de seleção. Por questões de recorte e possibilidades concretas de realização da pesquisa, o foco foi destinado ao processo seletivo da Universidade Estadual de Campinas.

A opção pela atenção às visões, concepções e memórias de indivíduos sobre o vestibular não é arbitrária, mas uma escolha teórico-metodológica. Nesse aspecto, a influência do filósofo Walter Benjamin é notável por suas contribuições quanto ao questionamento das verdades absolutas e a possibilidade de vislumbrar a narrativa como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições e sensibilidades. Assim, a partir da aceção plural de verdade, pode-se apreender a relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito (GALZERANI, 2004, p. 8). Ou seja, para além de tentar decifrar as verdades absolutas relativas ao objeto de estudo em questão – os vestibulares e o processo seletivo da Unicamp – o foco se deu quanto às narrativas dos indivíduos sobre suas impressões e experiências particulares e plurais.

Além da grande inspiração teórico-metodológica do pensamento benjaminiano, a abordagem da perspectiva narrativa certamente contribuiu enormemente para a constituição do recorte do objeto a ser contemplado. Nota-se que o mundo acadêmico vive ainda o predomínio do discurso lógico-científico, que exclui o pesquisador enquanto



CAPA



SUMÁRIO

indivíduo, tratando de causas genéricas e verificações empíricas. Por outro lado, a escolha pela abordagem narrativa se dá como forma de subverter as formas de registro e os modos de se relacionar com o objeto. Não se trata de negar o discurso lógico científico, mas conciliar as abordagens e explorar a potência da narrativa, de modo permitir uma perspectiva autoral e que dê voz aos sujeitos envolvidos.

Desse modo, a pesquisa narrativa, como concebida no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, grupo ao qual estou inserido desde o ingresso na pós-graduação em Educação), constitui-se como

um tipo de pesquisa qualitativa aberta, humanista, holística, interpretativa, contextualizada culturalmente, focada na reflexão metacognitiva dos sujeitos sobre suas experiências singulares, comprometida com a produção de conhecimento novo e com a coerência epistemológica, registrada na forma de uma narrativa pedagógica escrita por um pesquisador que é, ao mesmo tempo, pesquisador, autor, escritor e sujeito/personagem (SOLIGO; SIMAS; 2014, p. 416)

Assim, nesta pesquisa há a opção por percorrer os rumos da perspectiva narrativa, como forma de dar voz aos sujeitos que compõem a investigação, bem como considerar minha própria experiência dentro da análise em questão. Nessa abordagem, a escolha do campo e dos sujeitos reflete minha própria prática enquanto pesquisador e sujeito ativo, no contato com os estudantes entrevistados. Por esse motivo, houve a escolha por dialogar com vestibulandos próximos do meu cotidiano, e a partir do contato investigar suas impressões sobre o vestibular.

Apresentado o recorte e o objeto desta pesquisa, resta ainda, antes de apresentar como se deu o contato com os jovens estudantes, inserir o tema abordado dentro do contexto histórico brasileiro referente ao ingresso no ensino superior.

O vestibular – Uma breve história do ingresso ao ensino superior brasileiro

Em suas origens, a educação superior no Brasil teve um desenvolvimento atípico em relação às colônias vizinhas na América Latina. Enquanto os espanhóis fundaram universidades ainda no século XVI, as primeiras instituições de ensino superior brasileiras só viriam a surgir no século XIX. Com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criados os primeiros cursos superiores – Medicina, Direito e Engenharia –, em faculdades independentes umas das outras. Anísio Teixeira aponta que do início do século até 1882, houve 24 projetos de universidades que não chegaram a ser criadas, além de um longo período sem a criação de nenhuma nova faculdade, fatos que marcam a lenta expansão do ensino superior no transcorrer do Império (2005, p. 155-156).

Somente com a proclamação da República – e a influência do ideário positivista republicano – surgem com força as discussões sobre a criação de universidades no país e a preocupação com sua estruturação em nível nacional. Nesse contexto, em 1911, na chamada Reforma Rivadávia, aprovou-se a Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental da República, estabelecendo, para a concessão da matrícula nos cursos superiores, a obrigatoriedade da realização de exames de seleção que avaliassem “o desenvolvimento intelectual e a cultura mental” do candidato,

bem como critérios quanto à banca examinadora, as datas dos exames e as taxas de inscrição. Dentre as principais mudanças, estava o fim do privilégio do ingresso no ensino superior por alunos provenientes do Colégio Pedro II e dos equiparados a ele (BRASIL, 1911). Nascia, assim, o vestibular no Brasil, ainda que essa designação só tenha surgido alguns anos mais tarde. Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, o Decreto nº 11.530 reorganizou o ensino secundário e o superior na República, criando a denominação “vestibular” para os exames de seleção, além de determinar o conteúdo exigido na seleção de cada curso (BRASIL, 1915).

Do latim, vestibulum significa entrada, expressando a simbologia do “exame vestibular” como o rito de passagem dos estudantes ao ensino superior. E assim ocorreu pelas próximas décadas, num momento em que a educação superior brasileira vivia ainda uma lenta expansão, permanecendo restrita a uma elite privilegiada que dominava o país que começava se urbanizar. De acordo com Anísio Teixeira, até 1930 havia apenas 86 escolas superiores em todo o território nacional, criadas com o propósito dominante de distribuir credenciais para certos cargos e profissões, e não centros de estudos da cultura e pesquisa. Apesar do Decreto nº 19.851 – o Estatuto das Universidades – ter regulamentado a organização do sistema universitário, em 1932, o ensino superior brasileiro permaneceu crescendo, nas décadas seguintes, com poucas universidades surgindo em meio a escolas isoladas e numerosas reformas legislativas que se distanciam das preocupações primordiais deste artigo. Somente na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve um salto na expansão do ensino superior, com a criação de universidades e inúmeras escolas (Cf. TEIXEIRA, 2005). Convém ressaltar a natureza dos processos seletivos como “concursos de habilitação” apontada pela LDB/61 BRASIL, 1961). Ou seja, os exames visavam atestar a aptidão dos candidatos.

Deve-se destacar também que, no contexto dos anos de 1960, a demanda pela educação superior e universitária crescia massivamente, acompanhando as mudanças na sociedade, com ampliação dos setores médios próprios de uma formação social urbana e industrial. Como mostra Sampaio, com a ampliação do ensino secundário e o desenvolvimento das burocracias estatais, surgiu um mercado disputado pelas classes médias e o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso (1991, p.14).

Dessa forma, nos anos de 1960, enquanto as matrículas no nível primário e médio cresciam, juntamente com o número de inscritos no vestibular, as vagas no ensino superior não acompanhavam o mesmo ritmo. Segundo Romanelli (1984, p. 207), de 1964 a 1968 a situação “se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, respondeu a oferta com um crescimento de apenas 52%”. Assim, pelo caráter de habilitação dos exames, ainda que muitos estudantes se inscrevessem e fossem aprovados no vestibular, ficavam impedidos de ingressar nas universidades. Eram os chamados “excedentes”, que logo se tornaram um problema de escala considerável.

O resultado dessa enorme exclusão foi a contestação do sistema educacional, expressando-se na forma de manifestações estudantis no período de maior repressão ditatorial. Como mostra Cunha (2003, p. 178), após o Golpe de 1964, o governo militar passou a incorporar a bandeira da reforma universitária, redefinindo completamente seu sentido. Com forte influência dos acordos MEC-Usaid, surgiu, então, a Reforma Universitária de 1968, responsável pela criação de muitas das características que definem o vestibular tal como é entendido hoje. Dentre as principais modificações trazidas, como a abolição da cátedra, a departamentalização do sistema universitário e a criação do regime de créditos, destaca-se a adoção do vestibular unificado e sua efetivação como exame classificatório. O Decreto nº 68.908, de 1971, regulamentou a Lei 5540/68 e esclareceu a mudança nos exames:

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas. (...) A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular. (BRASIL, 1971)

Determinava-se, assim, a alteração do caráter de exame de habilitação para exame de classificação, visando solucionar o problema dos excedentes. Passaram a ser considerados aprovados nos exames vestibulares não os que alcançassem a nota mínima, mas os melhores classificados para as vagas existentes, com objetivo de abafamento da crise estudantil. De acordo com Ribeiro Netto (1986, p. 43), o vestibular transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los, com aumento na dificuldade das provas e distanciamento entre o que era ensinado e o que era pedido no vestibular. Com isso delineou-se o vestibular em seu novo caráter classificatório. Nos decênios posteriores, o Brasil vivenciou uma crescente expansão do ensino superior, com destaque para o setor privado (SAMPAIO, op. cit., p. 17). Em meio a decretos, leis e reformas (Cf. ALMEIDA, 2006) que fogem das pretensões desta análise, a essência do vestibular tal como é realizado nos dias atuais estava traçada.

Nas décadas de 1970 e 1980 o acesso ao ensino superior permaneceu sendo realizado exclusivamente por meio do concurso vestibular. Em 1996, com a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram novas formas de ingresso, embora não se tenha reduzido significativamente a força dos exames de seleção.

Ao não mencionar especificamente o concurso vestibular, a LDB/1996 abriu caminho para a instituição de novas formas de seleção, como programas de avaliação seriada no Ensino Médio e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, criado inicialmente em 1998 como avaliação diagnóstica da educação básica e posteriormente elevado a instrumento de seleção. Apesar disso, nos anos seguintes o vestibular continuou como o principal meio para o ingresso nas universidades. Como se nota a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2012, o ingresso por meio do ENEM representou apenas 20,2% das matrículas em nível nacional e 20,9% na região Sudeste (INEP, 2013).

Ainda que mereça destaque o crescimento da importância do ENEM como método de seleção ao acesso às universidades, nota-se que a presença dos vestibulares persiste, hoje, com relevância no papel de processo seletivo da educação superior. Também é notório que, embora o crescimento das matrículas seja expressivo, as 7.037.688 de matrículas registradas em 2012 representam apenas 28,7% de escolarização superior em nível nacional. Assim, apesar de inúmeras críticas, permanece a natureza marcadamente elitista e excludente que perdura nos exames brasileiros ainda em pleno século XXI.

Traçado esse breve panorama, é possível conceber melhor a situação do Brasil no que se refere ao ingresso à educação superior. Contudo, antes de entrar no foco deste estudo – as impressões de estudantes sobre o momento de preparação e realização dos exames – é preciso compreender como o vestibular da Universidade Estadual de Campinas se insere no contexto histórico retratado.

O vestibular da Unicamp

A Universidade Estadual de Campinas, cujo vestibular se caracteriza como parte do foco deste trabalho, surgiu no contexto dos anos de 1960, posterior à LDB/61. Criada a partir da Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, a Unicamp foi oficialmente fundada em 1966, visando responder à crescente demanda por mão de obra qualificada

1000



numa região que se destacava no cenário da industrialização brasileira. Da mesma forma que as outras universidades e escolas superiores do período, o ingresso aos cursos da recém-nascida universidade de Campinas era feito a partir da classificação em concursos vestibulares, como se esclarece no artigo 127 do primeiro estatuto da Unicamp, criado pelo Decreto nº 52.255, de 30 de julho de 1969 (SÃO PAULO, 1969).

Dessa maneira, no Estado de São Paulo, nesse momento, os vestibulares das principais instituições, incluindo da Unicamp, ocorriam por meio de entidades autônomas fundadas por professores universitários. Em 1964, Walter Leser criou o CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas), destinado aos ingressantes das áreas biomédicas. O CESCEM foi pioneiro na introdução de testes de múltipla escolha, algo que influenciaria marcadamente os vestibulares até os dias atuais. Seguindo essa tendência, o CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração) surgiu em 1967, visando os candidatos da área de humanidades. Já em 1969 surgiu a MAPOFEI, cujo nome se referia às principais instituições de engenharia do Estado (Engenharia Mauá, Escola Politécnica da USP e Faculdade de Engenharia Industrial), destinada aos candidatos da área de exatas (MOTOYAMA, NAGAMINI, 2006).

Como visto, a Reforma Universitária de 1968 trouxe como uma das principais mudanças o caráter classificatório dos exames. Porém, é relevante destacar também o aspecto unificado do vestibular. Se até os anos 1970 os exames eram feitos por instituições autônomas que selecionavam candidatos das diferentes áreas, a Reforma Universitária influenciou, juntamente com a preocupação das próprias universidades de administrarem seus processos seletivos, na criação da Fuvest. A Fundação Universitária para o Vestibular surgiu em 1976 com o intuito de organizar o concurso vestibular da Universidade de São Paulo, unificando as provas das diferentes áreas e desde seu início houve a intenção de realizar também as provas da Unesp e da Unicamp, fato regulamentado por meio da Portaria GR nº 106/76: “A realização do Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Campinas, para 1977, ficará mediante convênio, a cargo da Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST” (SÃO PAULO, 1976).

Sendo até hoje o mais tradicional dos vestibulares do país, a Fuvest foi responsável por organizar a seleção dos candidatos da Unicamp até 1986, quando o então reitor José Aristodemo Pinotti decidiu deixar a Fundação e criou a Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST), como oposição à determinação governamental de unificação e racionalização dos vestibulares (MOTOYAMA, NAGAMINI, op. cit., p. 103). É interessante realçar como havia nessas ações uma intenção de renovação nas formas de realizar a seleção dos candidatos, num contexto em que as “cruzinhas” características dos exames de múltipla escolha eram questionadas. Assim, Pinotti criou, em 1985, uma comissão especial para estudar e propor alternativas aos vestibulares, considerando que os atuais mecanismos “padecem de graves inconvenientes, que vão desde a discriminação dos menos favorecidos economicamente até uma série de influências indesejáveis sobre os processos de aprendizagem-ensino de 1º e 2º graus” (PINOTTI, 1985 apud KLEINKE, 2006).

Nesse sentido, o educador e filósofo Rubem Alves, - então assessor especial para assuntos de ensino da Reitoria - defendia que os concursos vestibulares tendiam a discriminar negativamente as classes menos favorecidas, tornando o seu acesso ao ensino superior mais difícil. A partir das discussões na Comissão, Alves observou que os vestibulares, por cristalizarem “um estreitamento do interesse dos jovens e um desperdício de inteligência”, necessitavam de alternativas a serem investigadas (ALVES, 1985 apud KLEINKE, op. cit.).

Dessa forma, a preocupação com a criação de um modelo alternativo de vestibular se materializou com a criação da COMVEST, e a instituição do primeiro vestibular independente da Unicamp a partir da Portaria GR nº 250/1986. Ao determinar a natureza dissertativa da prova e a realização da redação na primeira fase do exame, visando esti-



mular o raciocínio e a organização das ideias, a Unicamp criava um modelo considerado como divisor de águas, ao rejeitar a memorização das “cruzinhas” da prova de múltipla escolha, (LEVY, 2006).

Por mais de duas décadas se manteve esse formato diferenciado do vestibular da Universidade Estadual de Campinas. Durante esses anos, o exame se constituía, na primeira fase, de uma prova eliminatória, temática, com doze questões dissertativas de caráter geral, que valorizavam a interpretação, além de uma redação. Na segunda fase, tratava-se de um exame classificatório, com duas provas distintas sendo aplicadas em quatro dias. Em 2010, a COMVEST alterou consideravelmente o formato da prova para o vestibular do ano seguinte. As doze questões dissertativas foram substituídas por 48 questões de múltipla escolha, além da prova de redação. Os conteúdos não mais estariam divididos por disciplinas, mas em eixos do conhecimento, aproximando-se do ENEM. Na segunda fase, o exame passou a ser realizado em três dias, ao invés de quatro. Em 2014, foi anunciada outra mudança significativa: a primeira fase passou a ter 90 questões de múltipla escolha, enquanto a prova de redação seria realizada apenas na segunda fase. De acordo com o então coordenador executivo da COMVEST, Edmundo Capelas de Oliveira, as mudanças foram feitas visando uma maior qualidade de correção nas redações por conta do aumento no número de inscritos no vestibular¹.

Assim se caracteriza, em meados de 2015, época de produção desta pesquisa, o vestibular da Universidade Estadual de Campinas. É para esse formato de exame de seleção que se preparam os candidatos nos dias atuais, e é justamente suas impressões e sensibilidades que interessam para esta investigação.

O olhar sobre as impressões dos estudantes: as mônadas e a análise narrativa

Traçado esse panorama relativo ao histórico dos processos seletivos ao ensino superior e o atual contexto do vestibular da Universidade Estadual de Campinas, é pertinente avançar em direção ao foco deste artigo. Para me aproximar das angústias e subjetividades dos estudantes, o contato com os sujeitos foi feito por meio de entrevistas orais, realizadas na própria instituição de ensino, gravadas em áudio com autorização dos participantes.

Foram entrevistados seis alunos concluintes de ensino médio de uma escola particular de Campinas, em diálogos com duração variada que respeitava o ritmo e a vontade de cada entrevistado. Foram realizadas perguntas abertas, tais como:

- Se eu lhe disser a palavra “vestibular”, o que vem à sua cabeça?
- O que você acha do vestibular?
- O que você acha da prova da Unicamp?
- Como foi esse ano na sua vida?
- Daqui a alguns anos, quais memórias você acha que ficarão guardadas?

1 - Para a análise das alterações nos vestibulares da Unicamp, confira as provas e manuais disponibilizadas no site da COMVEST: https://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest_ant.html

A intenção de fazer perguntas abertas se dá para evitar um direcionamento das respostas dos entrevistados, respeitando a subjetividade de cada indivíduo, como indicam Connelly e Clandinin (1995, p. 21), “na investigação narrativa é importante que o entrevistador escute primeiro a história do entrevistado, e é o próprio entrevistado quem primeiro conta sua história. Porém, isso não quer dizer que o entrevistador permaneça em silêncio durante a entrevista”.

A partir desses princípios, os sujeitos foram entrevistados e escolheram nomes fictícios para manter o anonimato. Foram eles Sofia, 17 anos, prestando Ciências Sociais; Amanda, 18 anos, prestando o curso de Jornalismo; Jorge, 18 anos, concorrendo para Economia; Juliana, 17 anos, candidata a uma vaga em Direito; Raul, 18 anos, prestando Medicina e Gabriela, 18 anos, também candidata de Jornalismo.

Após a transcrição dos áudios das entrevistas para textos escritos, a análise dos depoimentos dos estudantes se constituiu a partir de referenciais teórico-metodológicos inspirados no filósofo Walter Benjamin. O pensador alemão proporcionou importantes reflexões sobre as experiências singulares: a partir da tensão entre o particular e o universal se insere o conceito de “mônada”, como mostra o filósofo, inspirando-se na “monadologia” de Leibniz, entendida como elemento indivisível e indissolúvel que contém o real em sua totalidade. São miniaturas de significados, centelhas de sentidos que podem ter a força de um relâmpago (GALZERANI, 2002, p. 62). De acordo com ele, “a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo”. (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Dessa forma, o conceito de mônada certamente influencia esta pesquisa não por seu caráter fragmentário, mas por suas potencialidades de representação do todo a partir das particularidades. De posse, então, das transcrições das entrevistas e apropriando-me das contribuições benjaminianas, foram produzidas mônadas com os depoimentos dos estudantes. O processo de produção das mônadas não significa que o pesquisador modifica, distorce, cria ou inventa o conteúdo dos diálogos; trata-se de uma seleção criteriosa de fragmentos das falas dos sujeitos em relação às minhas próprias sensibilidades quanto ao tema, de modo que tenham a potência para expressar o todo a partir das pequenas centelhas (ROSA, 2011).

Para esta análise, apoio-me também sobre as contribuições do estudioso da cultura Peter Gay (1988) que dialoga com o conceito de educação política dos sentidos. Apesar de ter como objeto um contexto bastante diferente do âmbito dos processos seletivos para o ensino superior, o historiador parte de uma visão de mundo ampliada que muito interessa a esta pesquisa como referencial metodológico. Ao abordar a sexualidade e a cultura burguesa do século XIX, Peter Gay (1988, p. 16) vai além de categorias estáticas e estereótipos da era vitoriana, inspira-se na psicanálise e, visando abranger todas as dimensões da experiência histórica, realiza um salto analítico que permite passar do conteúdo manifesto das evidências ao seu significado latente. Assim, ele se refere a visões de mundo e mentalidades burguesas como sendo formadas em meio ao entrechoque de diversas instâncias socioculturais.

Em Peter Gay, o processo de formação de uma visão de mundo é constante, sempre inacabado, sempre em constituição; é um processo, de fato, de formação, de educação, uma educação que não se circunscreve apenas aos domínios da racionalidade intelectual técnica, da consciência objetiva, mas que atinge e perpassa os campos mal definidos de sensibilidade, tanto no que ela tem de mais visível quanto de mais escondido e secreto. A noção de educação dos



CAPA



SUMÁRIO

1009

sentidos, presente na obra de Peter Gay, lida com uma noção ampla de sujeito histórico, um sujeito dotado simultaneamente de racionalidade e de sensibilidade. Abre espaço para que se atente aos indícios de emoções, impressões, expectativas, desejos, frustrações presentes nas situações... (HADLER, 2005, p. 20)

Desta maneira, o olhar sobre as impressões dos estudantes carrega a dimensão ampla de sujeito histórico que não se restringe às racionalidades, mas que busca, sobretudo, suas sensibilidades. Observemos, então, a seguir, as mônadas produzidas a partir das entrevistas com os jovens vestibulandos, para que seja possível adentrar em suas subjetividades.

As impressões dos estudantes sobre o vestibular

Se eu te disser a palavra “vestibular”, o que vem à sua cabeça?

Sofia: *“Tem que passar. Tensão, estresse”*

Amanda: *“Uma m****. Não gosto”*

Raul: *“Meritocracia”*

Jorge: *“Um funil... de alunos que têm boa capacidade lógica em matemática e interpretação. Não valoriza outras inteligências além de interpretação e lógica.”*

Juliana: *“Sacrifício. Auto sacrifício”*

Gabriela: *“Trauma”*

Nesse primeiro contato com as impressões dos estudantes, indagá-los sobre as primeiras ideias que vêm à cabeça quando se pensa no vestibular é uma forma de se aproximar de sentimentos espontâneos e genuínos que muitas vezes têm o poder de sintetizar suas visões. Assim, é possível notar, nessas primeiras reflexões, o vestibular aparecendo representado tanto por características que o definem (“meritocracia”, “um funil”), quanto por aquilo que produz na vida dos sujeitos (“tensão”, “sacrifício”, “trauma”, etc). Quando instigados a comentar mais a respeito dos exames, os jovens expressaram mais detalhadamente suas visões:

É injusto se a gente considerar que nem todas as escolas do Brasil estão no mesmo nível, né? Nem todo mundo teve o mesmo preparo. E nem todo mundo tem a mesma inteligência, o mesmo tipo de inteligência, mesma facilidade em todas as matérias. Até com esse tipo de prova... tem gente que vai muito bem nas provas mas, nesse tipo de provas não vai bem. Eles só pesam alguns tipos de inteligência, cada vestibular pesa um, mas, a gente não pode definir só um tipo de inteligência, existem vários tipos. Sabe, até inteligência musical, por que pra fazer música tem que saber física, tem que saber biologia?

Sofia

Eu gosto da proposta do vestibular, mas não gosto da metodologia brasileira, sabe? São muitos conteúdos

1070



CAPA

SUMÁRIO

e que são abordados de forma muito superficial e a maioria desses conteúdos não tem o menor sentido pra várias carreiras. Então eu acho que poderia dar uma enxugada nos conteúdos e ser de forma mais direcionada.

Juliana

90 questões. Deixa eu pensar... é uma prova de conhecimentos gerais porque, por exemplo, tem uma coisa boa que difere Portugal do Brasil. Lá em Portugal, a partir do primeiro ano do ensino médio você já tem que escolher uma área, você vai fazer humanas, biológicas. Por exemplo, eu já não tinha História e Geografia no ensino médio. Uma coisa boa daqui, valoriza mais o aluno que tem conhecimento geral das coisas. É bom aluno conhecer um pouco de tudo e também ajuda ele a escolher uma carreira melhor, não ser obrigado, desde pequeno, a ser especializado. Dá um espaço para ele saber o que ele quer realmente.

Raul

O vestibular espera que o aluno tenha alta capacidade de memorização, que ele tenha muita lógica, que ele saiba interpretar, e é isso. Se tiver lógica e memorização faz praticamente a prova inteira. Porque biologia, por exemplo, é mais memorização. Tem uns nomes lá que tem que saber. Não é um negócio intuitivo, é um negócio... é aquilo e ponto, você nunca viu mas é aquilo.

Jorge

Não gosto porque ele avalia o aluno em tudo... por exemplo, eu sou ruim em exatas, mas ele me avalia em exatas, então ele não é uma avaliação verdadeira sobre a minha capacidade de conhecimento. Por que o aluno tem que saber Leis de Newton se ele vai fazer História ou se ele vai fazer Jornalismo? Não tem necessidade de saber disso, não vai acrescentar nada pra ele. Acho que a formação básica é importante, você saber de tudo pra você ver pra onde você quer ir, mas...

Amanda

É um sistema de avaliação muito incompetente, trata muito mais de uma prova de resistência física do que um teste de conhecimento. É um absurdo você não conseguir terminar uma prova porque você não teve tempo pra ler os exercícios. E eu acho que cada um deveria ser testado na sua área de conhecimento, porque assim que essa pessoa vai contribuir para a sociedade através da área que ela domina. Então, eu quero fazer jornalismo. Pra mim, qual é a diferença que faz saber uma função exponencial de segundo grau?

Gabriela

A composição das mônadas produzidas a partir das impressões dos vestibulandos revelam a existência de algumas críticas comuns a esses estudantes. Quase todos manifestaram grande incômodo em relação ao fato dos vestibulares avaliarem os candidatos em todas as áreas do conhecimento, independentemente do curso ao qual se concorre. Assim, apontam para a superficialidade da abordagem dos conhecimentos e a falta de necessidade de



CAPA



SUMÁRIO

ter contato com conteúdos sem relação com a carreira escolhida. A exceção ficou por conta do estudante Raul, um jovem português vivendo no Brasil há pouco mais de um ano. Diferentemente dos colegas brasileiros, Raul valoriza a abordagem geral do vestibular e do ensino médio brasileiro, enquanto critica a especialização prematura.

Geralmente silenciados em relação ao contexto do vestibular e do planejamento educacional, é interessante notar como a falta de identificação dos estudantes em relação aos conteúdos e abordagens dos exames e aulas, muito presente na literatura acadêmica, manifesta-se nas vozes dos jovens ouvidos. Sobre esse aspecto, Ivor Goodson (2007), em suas produções mais recentes, analisa e critica o domínio do currículo prescritivo e faz uma defesa da aprendizagem narrativa. Para ele, o CAP (*curriculum as prescription*) é hegemônico nas escolas, exclui os professores do discurso da escolarização e distancia os estudantes dos temas estudados, pois o planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, muitos planejamentos curriculares fracassam devido aos alunos não se sentirem atraídos ou engajados. (2007, p. 250)

Dessa forma, nas falas dos estudantes percebe-se o vestibular, enquanto um componente desse currículo prescritivo, como elemento gerador de distanciamento e falta de identificação no mundo escolar, por cobrar conteúdos “desnecessários” e “sem sentido”.

Destaca-se, também, em meio às impressões dos vestibulandos, os comentários relativos ao caráter restrito da seleção do vestibular enquanto instrumento que valoriza apenas alguns tipos de inteligência, como a lógica e a memorização (mônadas de Sofia e Jorge), ao passo que outras formas de inteligência não são valorizadas. Caracterizam-no também como um exame injusto em meio à educação desigual brasileira (Sofia) e incompetente por tratar-se de uma prova de resistência física (Gabriela). É interessante notar como os apontamentos e críticas feitos por esses jovens se aproximam de ideias presentes em teóricos da educação, como Anísio Teixeira (1969). Ainda em 1969, Teixeira analisou as provas naquele contexto como “uma considerável massa de perguntas e problemas, não visando apurar o que os alunos saibam, mas a sua ignorância, sendo algumas perguntas e problemas quase diríamos capciosos; (...) o exame é uma prova no escuro”. (op. cit. p. 210)

Não há como não reconhecer muitos desses aspectos nos exames vestibulares quase meio século depois. Por conta da permanência do caráter excludente ao longo dos anos, um dos principais críticos do vestibular nas últimas décadas foi o educador Rubem Alves (2002). Em sua obra *Por uma educação romântica*, o psicanalista analisou a abordagem dos conhecimentos de forma a destacar o distanciamento gerado:

Na sua esmagadora maioria, os conteúdos curriculares pela máquina monstruosa nem são objeto de prazer, e nem são percebidos pelos alunos como meios para se chegar a alguma coisa, a não ser passar no vestibular. O fato é que não sabem a razão de ter que aprender o que estão sendo forçados a ter que aprender. (ALVES, 2002, p. 172).

A falta de sentido e prazer na aprendizagem apontada por Alves é facilmente identificada nas vozes dos jovens entrevistados. Quanto à pertinência e justiça dos exames expressa pelos estudantes, percebem-se também convergências com as críticas do ex pró-reitor da Unicamp, como a análise do vestibular em *A alegria de ensinar* (ALVES, 1994, p. 19):

Uma boa forma de se testar a validade deste sofrimento enorme que se impõe aos jovens seria submeter os professores universitários ao mesmo vestibular por que os adolescentes têm de passar. Estou quase certo de que eu – e um número significativo dos meus colegas – não passaria. O que não nos desqualificaria como professores, mas que certamente revelaria o absurdo do nosso sistema educacional.

Nota-se o questionamento do vestibular e do próprio sistema educacional na obra de Alves (2002;1994), bem como na fala dos jovens estudantes, dotados de poder a partir do momento que têm espaço e voz para expressarem suas opiniões.

A prova da Unicamp, de acordo com os estudantes

Perguntados sobre o vestibular da Universidade Estadual de Campinas, os estudantes revelaram suas visões acerca do exame e suas características:

Sofia: *“Pesa mais na capacidade de interpretação, precisa saber interpretar um texto.”*

Amanda: *“É mais interpretação. Não é conteudista quanto a Fuvest”*

Jorge: *“A Unicamp tem mais textos para interpretação. A da Fuvest, ou você sabia ou você não sabia.”*

Raul: *“Cai um texto, você tem que interpretar os dados. Não é, tipo Fuvest, os caras dão os números, cálculo, pronto.”*

Juliana: *“As questões possuem uma história, uma contextualização, muitas vezes desnecessárias pra você responder à questão, diferentemente da prova da Fuvest, que é mais objetiva: ‘Resolva tal equação’. Não tem uma historinha por trás daquilo que vai ser desnecessária”*

Gabriela: *“Na Unicamp, o que você não soubesse você poderia ler o texto, interpretar. Na Usp não. Na Usp você realmente você tinha que ter o conhecimento sobre o que estava sendo perguntado.”*

É interessante notar como em quase todos os casos as impressões se dão por meio de comparações com outros exames, como o vestibular da Fuvest, para a Universidade de São Paulo. Tendo as entrevistas ocorrido pouco após a realização da primeira fase desses vestibulares, os jovens partiram das contraposições para indicar de que forma viam as características de cada um. Assim, todos os jovens entrevistados ressaltaram que a prova da Unicamp valoriza mais a interpretação, enquanto a prova da Fuvest seria mais conteudista. Isso se dá, de acordo com eles, por meio da inclusão de textos e da contextualização das questões, que permitem ao vestibulando que se possa inferir as respostas. Por outro lado, apontam que o vestibular da USP tem questões mais objetivas, sem uma história por trás, que exigem o conhecimento do conteúdo. Apesar da aproximação das questões com o cotidiano não ser um consenso entre os jovens contatados – Amanda, Jorge e Gabriela parecem valorizar a contextualização e os itens com uma história, enquanto Raul e Juliana preferem questões mais objetivas e diretas – é importante pensar como as visões dos estudantes quando à natureza das provas podem ser relevantes para pesquisas e estudos sobre a estrutura dos vestibulares, bem como reformas e modificações nos exames. Como visto nas sessões anteriores deste artigo, os processos seletivos estão em constante transformação, como a própria prova da Unicamp, porém muitas vezes as mudanças são feitas com base em critérios econômicos (altos gastos com correções) ou visando aumentar



CAPA



SUMÁRIO

o caráter seletivo e excludente para solucionar problemas de falta de vagas nas universidades, como vem ocorrendo desde as reformas dos anos de 1960. Seria interessante se as visões, impressões e opiniões dos estudantes pudessem ser ouvidas e levadas em conta para aperfeiçoar os vestibulares no futuro.

Subjetividades e sentimentos: por uma educação das sensibilidades

Durante as entrevistas, os pontos em que foram abordadas a preparação para os exames e o momento da vida em que se encontravam os estudantes se revelaram como aqueles em que os jovens mais se abriram e falaram de seus sentimentos. Assim, expressaram algumas de suas angústias, aprendizados, além de memórias que acreditam que ficarão guardadas sobre esse período de suas vidas.

O vestibular estraga a vida do aluno. Entrar numa faculdade não precisava ser um estresse, deveria ser uma coisa legal. Parece que, em um ano, ou quem estuda os três anos de ensino médio para vestibular, parece que você não tem vida. 15 anos, perdi minha vida social, acabou, agora só vou estudar porque eu quero passar no vestibular. Eu acho isso injusto porque é a nossa fase mais gostosa...

Amanda

Neste ano eu acho que eu fui uma pessoa que cresceu muito e que esse processo de crescimento foi um tanto doloroso, sabe? Um pouco sem foco, sabe, um pouco perdido, e me vejo uma pessoa, após passar esse processo, após passar esse ano, esse terceiro colegial, eu me vejo uma pessoa muito mais madura, muito mais focada naquilo que eu quero em termos profissionais. Acho que isso é a parte boa desse sistema. Você cria uma responsabilidade, você cria formas pra alcançar o seu objetivo e muitas vezes essas formas vão ser dolorosas, mas grandes objetivos exigem, exigem grandes sacrifícios, não é? Eu acho que esse sistema te faz ter a consciência disso, sabe, te faz ter a consciência de que você precisa treinar muito pra chegar àquele lugar que você deseja chegar.

Juliana

As aulas, se vão ficar, não vai ser a parte de ensino, mas a parte de... por exemplo, demos um susto na Márcia, a esposa do Pardal. Ela tem medo de escuro e a gente ficou com a luz tocando o terror lá, apagamos a luz da sala. Também teve a volta da professora, da Gabi, de quinta. Ela machucou o pé e ficou acho que um mês sem dar aula. Aí, na semana que ela veio, a gente fez a maior comemoração pra ela, tinha bexiga, cartaz, várias coisas. Isso também vai marcar, mas a aula em si, não. É mais esses momentos fora da aula.

Jorge

Eu reparo muito, às vezes, que, involuntariamente, eu converso com as pessoas só sobre vestibular, aqui e fora daqui. Então, muitas vezes, o assunto sobre o qual eu sei conversar é vestibular, isso não sai da minha cabeça. Então, como que você consegue ter relacionamentos com as pessoas falando sobre um assunto assim, entendeu, só fala sobre isso? Você não fala mais sobre as características das pessoas, sobre os problemas que realmente são

relevantes. E aqui também, você não faz... Eu fiz muitos poucos amigos aqui, fiz mais colegas, pessoas que tiravam minhas dúvidas, pessoas de quem eu tirava algumas dúvidas, era uma relação... fria.

Gabriela

Eu me preparei o ano inteiro, agora tô vendo os resultados. Acho que é isso. É o primeiro passo do futuro. Porque é no vestibular que a gente decide a nossa carreira que a gente vai ficar na vida, é um passo, sabe, primeiro passo. Mas foi bem difícil. Estudar... eu, particularmente, acho que foi puxado.

Raul.

Esse ano foi bem ruim, eu acho que foi um ano de amadurecimento mas não por causa do vestibular, da minha parte, mas... Esse ano foi péssimo, sabe? O ano inteiro. Desde o começo do ano tem aquela pressão e agora que está no final é pior ainda. Ainda mais pra mim, eu vou fazer ciências sociais, que é um curso fácil de passar, então se eu não passar, vai ser...sabe? Eu chorei muito nesse ano, acho que eu vou lembrar muito disso, sabe? Ontem eu tava na escola, quase morrendo de tanto chorar e... Isso ia vir na minha cabeça. Mas acho que eu também vou lembrar de coisas boas, da minha sala, dos colegas... Mas acho que, principalmente, vai estar a nuvenzinha do vestibular em cima das minhas lembranças deste ano, entendeu? Porque esse ano foi totalmente pautado no vestibular. Você faz alguma coisa, mas o vestibular tá ali.

Sofia

A partir das mônadas dos estudantes, é possível perceber que suas impressões apontam para um evidente incômodo gerado pela pressão das provas, junto da caracterização do período de preparação para o vestibular como um momento de sacrifício e trauma, que produz lágrimas, mas traz amadurecimento; que faz perder a vida social, ao passo que produz episódios e lembranças que ficarão guardados na memória. Cada estudante entrevistado, dotado de sua subjetividade única, expressou seus sentimentos em relação ao que viveram no ano de vestibular. Há, para alguns, o crescimento, a maturidade e o aprendizado das responsabilidades, que ficam para a posteridade. Nesse aspecto, é de se realçar, também, que os vestibulandos apontam para as amizades, os momentos de descontração, e não para as aulas como as recordações que ficarão na memória. Por outro lado, também é ressaltada a frieza das relações e a fragilização dos laços afetivos gerada pela onipresença do vestibular ao longo do ano letivo.

Assim, o choro, o estresse, a dor e as dificuldades se destacam em meio às emoções relatadas nos diálogos, num ambiente em que normalmente as sensibilidades são suprimidas pelo volume de conteúdo a ser absorvido, pela competição implícita entre os alunos e a pressão dos estudos. Educam-se as habilidades, silenciam-se as sensibilidades; despejam-se os conteúdos programáticos curriculares, e suprimem-se os sentidos, as sensações e subjetividades. É contra isso que se luta quando se defende uma educação das sensibilidades na preparação para os processos seletivos.

Voltando uma vez mais a Rubem Alves (2005), convém lembrar que o educador se notabilizou pela defesa de uma pedagogia do afeto e dos sentidos. Para ele, a educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.



Nessa perspectiva, Alves apontava para a importância da arte de ver, ouvir, escutar os sons do mundo. No âmbito da preparação ao vestibular, defendo também uma educação das emoções, das sensibilidades psicológicas e do respeito à trajetória de cada um. Para essa defesa, apoio-me também sobre a noção ampliada de sujeito histórico de Peter Gay. Como dito anteriormente, trata-se de enxergar, em todos os âmbitos – inclusive na escola e nos cursos preparatórios para os vestibulares – indivíduos dotados de racionalidades e sensibilidades.

Dessa forma, o presente trabalho se insere na defesa de uma educação das sensibilidades, por uma formação mais reflexiva que dialogue e dê espaço para as diferentes narrativas que existem no espaço da escola.

Para não concluir

Concluir um estudo sobre impressões de estudantes sobre o vestibular se expressa, na verdade, como um não concluir. Em primeiro lugar, por conta da recusa das conclusões generalizantes, de resultados empíricos que podem ser universalizados. Em nenhum momento foi essa a pretensão deste artigo. Por outro lado, a principal intenção foi dar voz a indivíduos geralmente silenciados, e nesse sentido esta etapa da pesquisa se encerra de maneira bastante satisfatória.

Ademais, não concluir é, ao invés de apresentar resultados, expressar um ambicioso objetivo de defender a influência das vozes dos estudantes nas reformas do currículo escolar e do vestibular, como alternativa à atual educação mecanicista e excludente. Significa suscitar o debate e as reflexões nas pesquisas acadêmica e nas escolas que vivem o cotidiano da preparação para os exames, de modo a inspirá-los a ouvir àqueles que pensam, sentem e vivem essa realidade. Ao possibilitar a produção de discursos e conhecimentos acerca deste tema por indivíduos geralmente silenciados, rompe-se com o vazio de subjetividades e com a corrente naturalização das angústias geradas na competição pelo ingresso no ensino superior. Com isso, talvez seja possível contribuir para o campo da formação de professores por propiciar entrecruzamentos de visões acerca do vestibular de sujeitos que refletem e falam de diferentes lugares.

Finalmente, não concluir é defender continuamente uma educação das sensibilidades que permita, no âmbito da escola, pensar e sentir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/3/1915, Página 2977.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/1971, Página 5413.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1076



CAPA



SUMÁRIO

SÃO PAULO. Decreto nº 52.255, de 30 de julho de 1969. Baixa os Estatutos da Universidade Estadual de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo – 30/07/1969, página 477.

SÃO PAULO. Reitoria da Universidade Estadual de Campinas. Dispõe sobre normas para o Concurso Vestibular de 1977, na Universidade Estadual de Campinas e dá outras providências. Portaria GR-105/1976, de 05/07/1976.

SÃO PAULO. Reitoria da Universidade Estadual de Campinas. Dispõe sobre normas para o Concurso Vestibular de 1987 e dá outras providências. Portaria GR-250/1986, data não disponível.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S.M.L. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2006.

ALVES, R. A alegria de ensinar. 5. ed. São Paulo, SP: Ars Poetica, 1994.

_____. Por uma educação romântica. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. A educação dos sentidos e mais. Campinas: Verus, 2005.

ARANHA, A.V.S. Et al. “Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência”. Educação Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, Dec. 2012.

BARROS, A.S.X. “Vestibular e Enem: um debate contemporâneo” Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22(85), 1057-1090, 2014.

BENJAMIN, W. Origem do Drama Barroco alemão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. Obras Escolhidas II – Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CONNELLY, M & CLANDININ, J. Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. “Relatos de Experiência e Investigación Narrativa”. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, L.A. “Ensino Superior e universidade no Brasil”. In: LOPES, E.M.T. Et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, M.C. “Consumo cultural e espaços sociais: os vestibulandos das universidades públicas na cidade do Rio de Janeiro, 1990”. Opinião Pública, 9(1), 170-189, 2003.

GALZERANI, M. C. B. “Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública”. In: MENEZES, M.C. (org) Educação, Memória e História. Campinas-SP: Mercado das Letras, p.287-330, 2004.

GAY, P. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. SP: Cia das Letras, 1988.

GOODSON, I. F. “Currículo, Narrativa e o Futuro Social”. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

GUARNIERI, F.V.; MELO-SILVA, L.L. “Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias”. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 486-498, Dec. 2010.

HADLER, M.S. D. Trilhos da Modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.



CAPA



SUMÁRIO

1077

- INEP Censo da Educação Superior 2012. Resumo Técnico. Brasília, INEP/MEC, 2013.
- KLEINKE, M.U. O Vestibular Unicamp e a Inclusão Social: Experiências e Perspectivas. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo7.pdf> Acesso em: 25/06/2015
- LEVY, C. "20 anos do vestibular que valoriza a capacidade reflexiva e de expressão". Jornal da Unicamp, Campinas, pp. 6-7, Edição 334 - 21 a 27 de agosto de 2006.
- MITRULIS, E.; PENIN, S.T.S. "Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, Agosto 2006.
- MOTOYAMA, S. NAGAMINI, M. Fuvest 30 anos. São Paulo, Edusp, 2006.
- PINHO, A. "Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas". Estudos Avançados, 15(42), 353-362, 2001.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J.T. "Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder". Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, Oct. 2006.
- RIBEIRO NETTO, A. "O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias." In: Educação e Seleção, São Paulo, n. 13, jan-jun 1986.
- ROCHA, T.H.R. Et al. "Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular". In: Psicologia-USF, 11(1), 95-102, 2006.
- RODRIGUES, D.G.; PELISOLI, C. "Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório". In: Revista de Psiquiatria Clínica. Porto alegre, vol. 25, n. 5, 2008.
- ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROSA, M. I. P. "Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo" In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.
- SOARES, A.B.; MARTINS, J.S.R. "Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular." In: Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 57-62, Abril de 2010.
- SOLIGO, R.; SIMAS, V. "Pesquisa Narrativa em Três Dimensões". In: Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, p. 414-425, 2014.
- TEIXEIRA, A. Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005.
- WHITAKER, D.C.A; ONOFRE, S.A. "Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural". Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2006.

Combates na dicotomia rural-urbana dos livros didáticos de geografia

Carina Merheb de Azevedo Souza
camerheb@gmail.com
Doutranda na Faculdade de Educação/UNICAMP

Resumo: Este trabalho move-se através da minha experiência como professora de Geografia do Ensino Básico na cidade de Campinas-SP; cujo processo investigativo tem como tema a dicotomia estabelecida pelos livros didáticos entre os espaços rurais e urbanos; que engessados nas suas classificações paralisam e asfixiam o pensamento acerca do local onde vivem. O incômodo dessa classificação origina-se a partir da forma estática de se pensar sobre esse assunto; e também como pode afetar outras categorias espaciais da Geografia. Trata-se de uma reflexão sobre as novas linguagens e imagens realizadas pelos alunos a partir de propostas de experimentações que têm como objetivo ultrapassar as fronteiras do currículo habitual, descobrindo potências menores na educação. A escolha pela análise dos livros que é um dos elementos desse trabalho, parte da grande influência que os mesmos exercem nas práticas escolares, pois são adotados pelos docentes muitas vezes como material exclusivo para o ensino. Utilizado como prática pedagógica, na grande maioria das escolas; funciona como referência nas aulas, e assim, determina muitas vezes como os assuntos serão abordados dentro delas. Considerado fonte fidedigna de conhecimento científico por muitos professores, alguns seguem os modelos de aprendizagem adotados pelos livros como uma maneira segura de não “errar” o conteúdo a ser trabalhado em sala, já que o mesmo se constitui através de textos didaticamente elaborados, e inclusive determina imageticamente suas informações pelo uso de fotografias, mapas, gráficos e tabelas, tornando-se assim maneira garantida e confiável de dados; e ao mesmo tempo funciona como fonte documental.

Palavras-chave: dicotomia; rural-urbano; currículo

O assunto escolhido como tema desse trabalho é a dicotomia rural-urbana observada nos livros didáticos de Geografia do Ensino Básico, que entre imagens e textos, asfixiam o pensamento espacial. Entre outras preocupações e incômodos que tenho como professora e pesquisadora dentro do ambiente escolar, esse é um dos que me chamam a atenção por lidar de forma muito estática sobre o tema espacial, onde passa por novos processos de resignificação e isso o faz necessitar de novos instrumentais de análise. Sendo assim, a tradicional qualificação de rural não corresponderia mais a esse novo contexto em que a sociedade passa, pois não abarcaria os fenômenos que constantemente criam e recriam as formas e conteúdos presentes no espaço. O rural era tratado, não apenas para a Geografia como para as demais ciências sociais, como o lócus da atividade agrícola; (Fusco, 2015) e hoje passa por novas relações espaciais, o que nos exige novas reflexões espaciais sobre o tema.

Como prática inicial, realizamos uma experimentação na escola em que leciono, que contou com a participação dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Consistiu em buscar outras formas possíveis de pensar a dicotomia rural-urbana estabelecida pelos livros didáticos, tomando a linguagem fotográfica como intercessora nesse combate.



CAPA



SUMÁRIO

1079

Foram criadas mobilizações que expuseram as experiências espaciais dos alunos, a partir da seleção de fotografias que de certo modo, desestabilizaram o modo de se pensar o espaço em que eles vivem. Nessa experimentação, houve um encontro de outros possíveis modos de pensar-habitar esse problema, tomando a linguagem fotográfica como intermediadora.

Essas inquietações espaciais conectam-se às ideias de Doreen Massey (2009), que propõe o espaço como vivo e desafiador, e que, longe de ser morto e fixo, a própria enormidade de seus desafios significa que as estratégias para dominá-lo têm sido muitas, variadas e persistentes. Para essa autora, o social é construído através das negociações de relação dentro da multiplicidade.

No ambiente escolar, a experimentação buscou outras formas de se pensar esta relação espacial além da representação habitual construída, onde o rural e o urbano insistem em surgir como dois espaços inter-dependentes, mas divididos entre si. Uma vez que essa distinção que dicotomiza se faz fortemente amparada na figuração visual dada ao campo e à cidade como duas formas espaciais paisagisticamente antagônicas, aposta-se em práticas educativas onde as imagens – fotografias e vídeos, sobretudo – fujam desta figuração habitual, provocando desfigurações que possam derivar os pensamentos e criar novas figuras para esta relação espacial, levando-a a re-existir outra.

A ideia de buscar alternativas para se falar do rural e do urbano, além das imagens do livro didático remete ao que Tomaz Tadeu da Silva (2011) propõe do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso envolvido num processo circular: como uma descoberta de algo que se criou. Primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que se cria acaba aparecendo como uma descoberta. Ou seja, a indeterminação e a incerteza também geram conhecimento. Portanto, a ideia de se usar outras imagens para lidar com o rural-urbano pode gerar conhecimentos adormecidos, inclusive da própria vivência espacial.

O desafio desta experiência foi além da proposta diferenciada de se pensar o espaço através de outros tipos de imagens, ultrapassar as fronteiras do currículo e do aprisionamento que o material do livro didático fornecido pela escola. Para que a experiência pudesse ter sido realizada, foi necessário compor maneiras de controle do tempo e do conteúdo proposto pelo material e pelo programa trimestral da escola (avaliações e outros entraves burocráticos).

Além disso, existe outra preocupação ao se pensar a dicotomia rural e urbana, que concerne ao nível acadêmico geográfico; e que se encontram pautadas no que José Eli da Veiga (2007) propõe via caráter relacional: Quais são as principais mudanças já identificadas na relação que os espaços ou territórios rurais mantiveram com cidades, aglomerações e metrópoles? O que tais evidências permitem pensar sobre o futuro? Quais são as diferenças epistemológicas das hipóteses extremas – de completa urbanização ou de renascimento rural – que continuam a influenciar todos os pesquisadores da área do “planejamento urbano e regional”?

A escola em que estas experimentações foram realizadas localiza-se no distrito de Sousas, que é considerado um núcleo urbano fisicamente isolado do município de Campinas – SP, cuja especulação imobiliária vem ganhando força com a formação de condomínios fechados, clubes recreativos, espaços de lazer, bares e restaurantes, com atividades terciárias que permitem sua relativa autonomia. Nos últimos anos, a ideia de “periferia” da cidade vem sendo substituída pela tranquilidade bucólica que esse espaço oferece: distante dos grandes centros urbanos, do trânsito caótico e da violência. A alteração do modo de vida das classes sociais mais elevadas para os condomínios de alto padrão distantes do núcleo urbano condicionou a uma desigualdade social ainda maior, uma vez que houve a diminuição dos espaços públicos e o isolamento através de cercas e muros. Os alunos, que também são moradores

dessa região valorizam a ideia do espaço rural e pouco conhecem sobre a cidade em que habitam. O trajeto e o caminho percorrido por eles, constitui-se unidirecionalmente entre a escola e shopping center, conforme foi respondido em uma das perguntas da experimentação.

A revalorização da dimensão rural é uma questão recente na Geografia, que emerge no bojo das discussões atuais, como a pós-modernidade e a globalização. O espaço passa por novos processos de resignificação que o faz necessitar de novos instrumentais de análise. Sendo assim, a tradicional qualificação de rural não corresponderia mais a esse novo contexto em que a sociedade passa, pois não abarcaria os fenômenos que constantemente criam e recriam as formas e conteúdos presentes no espaço.

Se apontarmos para o currículo, podemos encontrar algumas das razões que possam explicar essa circunstância.

Alguns autores, entre eles Amorim (2004), apontam situações escolares como a falência dos currículos escolares prescritos e prescritivos no contexto da sociedade da informação e tentam estabelecer percursos educativos para os alunos que criam redes e saberes aleatório, pautados na intensidade de cada acontecimento, de cada experiência, ao invés de se pautarem nas generalidades do saber educativo.

O problema está de alguma forma traçado na fragilidade das prescrições curriculares habituais da geografia escolar para se pensar o espaço geográfico contemporâneo e a potencialidade das imagens para tocar em outras perspectivas de mobilizar o pensamento espacial em situações escolares. Essa conclusão parte das seguintes perspectivas:

1. As prescrições são frágeis. As imagens acerca dos espaços rurais e urbanos não dão conta de trazer o espaço contemporâneo em suas múltiplas dimensões, como o que acontece, por exemplo, no entorno do local da escola em que essa experimentação foi realizada; uma vez que moram em uma zona de fronteira bastante movente, com instalação de novos condomínios de residências (vizinho à escola), e em relação o uso do solo.

2. As experimentações com imagens fotográficas e videográficas podem ter potência de invenção (potência menor) de situações escolares mais intensas e sintonizadas com a vida dos alunos, uma vez que imagens desestabilizadoras ampliam as margens do conceito rural-urbano levando a experimentar outras potências e possibilidades de grafar o espaço; deslocar as imagens de seus sentidos unicamente representacionais, levando-os a assumir seu caráter expressivo, e não só o informativo; descobrir “vazamentos” e “contaminações” disciplinares a partir das (im) possibilidades de circunscrever as imagens em uma disciplina escolar (geografia, neste caso) levando a novas e ainda insuspeitadas configurações curriculares, possíveis formas de uma educação menor.

A proposta destas experimentações curriculares é fazer da representatividade/representabilidade do espaço geográfico uma questão e sair do lugar fixo e imóvel da representação mapeada ou mapeável para outras miradas, exercendo habilidades que sejam potentes e agenciadoras de caminhos abertos ao encontro do espaço como eventualidade, como esfera da heterogeneidade e da multiplicidade, como algo não representável, assumindo as proposições que Doreen Massey (2009) nos faz.

A experimentação neste trabalho é um encontro de outros possíveis modos de pensar-habitar esse problema; tomando a linguagem fotográfica com intercessora no combate entre o rural-urbano dicotomizado pelos livros didáticos.

Os alunos que participaram dessa experiência descobriram novas formas de se pensar espacialmente, tomados pelo estímulo de imagens desestabilizadoras, que ao entrarem em contato com elas, reinventaram o próprio



CAPA



SUMÁRIO

1081

lugar onde vivem, reconhecendo que a antiga forma habitual de se construir a relação de cidade e campo, no mínimo mistificado, polarizavam o pensamento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio Carlos. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. Educação e Sociedade. Campinas, SP: vol. 25 n. 86, 2004.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA, José Eli. Nem tudo é urbano. Ciência e cultura. São Paulo, volume 56, número 2. Abril/Junho, 2004

Ensaando possibilidades outras de pesquisa com processos de formação de professores (de música)

Rafael de Souza
desouza.rafaelf@gmail.com
Professor de Educação Musical do Programa Aprendiz/ Niterói
Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UNIRIO
Integrante da Rede Formad – Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências

Resumo: Este artigo pretende, narrando uma experiência vivida por mim enquanto educador musical em sala de aula, pensar concepções de produção de conhecimento, de formação de professores e, conseqüentemente, de pesquisa em tal área assumidos por mim na produção de minha dissertação de mestrado. Para tanto, o texto segue um caminho o qual é iniciado por uma discussão e crítica à modernidade enquanto paradigma e à sua epistemologia, entendida aqui como atribuidora de legitimidade apenas aos conhecimentos produzidos na concepção e metodologia da ciência moderna, regida pelo cartesianismo, pela causalidade, pelo determinismo, pela objetificação – lógicas incompatíveis com o cotidiano escolar. Em seguida, é trazida a questão da Colonialidade do poder imbricando-a com as questões apresentadas sobre a modernidade e relacionando ambas à área da formação de professores e a pesquisa na mesma. Tal relação se dá pela subalternidade dos professores, percebida na colocação dos mesmos em um lugar à margem de seus próprios processos formativos, esperando-se deles uma passividade na aplicação de saberes produzidos por outros, pois suas práticas são vistas hegemonicamente como ruins. Reconhecendo tal processo de subalternização, flexibilizo-o com a assunção de muitos dos docentes, sujeitos praticantes dos cotidianos escolares, como astuciosos, como profissionais que fazem usos diferentes dos esperados e realizam táticas, buscando caminhos outros e práticas outras. Assim, em uma ideia que constitui uma contracorrente à ideia da produção de conhecimento moderno em dois âmbitos. Primeiramente, são pensadas as conversas, internas à incontabilidade do senso comum, com tais docentes para que, segundo, sejam narradas suas experiências, tão imbricadas ao sentir, esfera da vida colonializada. Dessa maneira, a escrita inacabada apresentada lança perguntas e tenta desestabilizar a concepção moderna de pesquisa com formação de professores com o intuito de reconhecê-los como autores de sua própria formação e reconhecer os conhecimentos que produzem cotidianamente como válidos.

Palavras-chave: formação de professores; colonialidade; narrativa; conversa; experiência.

Prólogo

Em um dos dias de aula com minhas turmas de quarto ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal situada no município de Niterói, surgiu uma questão a qual achei importante tratar: a “macumba”. Tal temática apareceu quando um colega, outro professor de música, tocava tambor com sua turma e a reação do grupo que estava comigo foi a de falar que aquilo, em um sentido que me parecia muito pejorativo, era “macumba”.

A partir dessa situação, senti a necessidade de me aproximar do entendimento que aquelas crianças tinham por



CAPA



SUMÁRIO

1083

macumba. Parei imediatamente de fazer o que já não me lembro mais para, então, escutar o que era macumba para elas.

Com uma maioria de estudantes, além de negros, evangélicos das mais variadas ordenações neopentecostais, recebi muitas respostas impregnadas de preconceito: macumba, para a grande maioria, era uma religião ligada ao “demônio, ao coisa-ruim”, da qual não se deve nem falar. Ao mesmo tempo, porém, as crianças diziam que macumba também são “despachos deixados nas ruas para fazer mal às pessoas”, “é coisa de macumbeiro”, “coisa da pomba-gira”, “coisa do Exu”.

No movimento de escuta criado na conversa, as crianças mesmas puderam perceber, a partir de tantas ideias apresentadas sobre macumba, que, talvez, elas pudessem não saber o que significava aquela palavra. A partir disso, retomando falas dos próprios estudantes, fui provocando-os a repensar suas visões colocando perguntas como: “será que a macumba é ruim mesmo?”, “se ela é uma religião, eles ‘que são da macumba’ têm um Deus?”, “será que existe alguma religião com um Deus que permitiria tantas maldades?”.

Com indagações como essas, as crianças começaram a sentir a fragilidade daquilo que atribuíam à macumba e, então, outras falas apareceram. Alunos começaram a falar de avós que já tinham sido da macumba, ou de familiares que ainda frequentavam terreiros de umbanda, mas que não eram más pessoas etc.

Então, pude começar a trazer informações outras sobre a macumba. Comecei falando que, na verdade, o que acontece é que as pessoas tendem a chamar a Umbanda e o Candomblé, de forma genérica, de macumba. Dividi, também, um pouco do meu pequeno conhecimento sobre essas religiões, dizendo que são diferentes do catolicismo ou do protestantismo, mas não piores. Falei que, nelas, os “orixás” são como os Santos da Igreja Católica, são como espíritos que aproximam as pessoas de Deus, que cada um desses orixás têm suas características e costumam representar algo da natureza e um tipo de personalidade, mas que, principalmente, o Candomblé e a Umbanda são religiões que pregam o amor e o respeito à natureza.

Expondo, também, o fato de estas religiões serem de matriz negra/africana, perguntei à turma o que eles sabiam sobre a África. Alguns disseram que o continente africano era um lugar onde há muitos animais e de onde foram trazidos os negros para serem escravizados no Brasil. Pude perceber, então, que as crianças, assim como eu, sabiam muito pouco das histórias e das culturas daquele continente. Terminei aquela aula perguntando se os estudantes conheciam a história de alguma princesa negra e, recebendo respostas negativas, prometi que no encontro seguinte contaria a história de uma princesa africana, tão bonita quanto as meninas da turma. Me despedi vendo muitos olhos brilhando, cheios de curiosidade.

Nos dias entre aquela aula e a próxima, e por muito tempo, senti uma “completude”, por assim dizer. Percebi que, pela primeira vez, havia me deparado com uma situação em sala de aula que me desafiava, me provocava e, principalmente, me potencializava.

Inundado, então, por aquela experiência que vinha me atravessando, procurei conhecer um pouco mais sobre a princesa, protagonista da história a qual havia prometido contar. O nome dela era Oxum. Sabia que era ela o orixá que protege a água doce, dos rios, mas que também representa a riqueza, beleza e vaidade. Estudei, pesquisei e, à minha maneira, contei uma história sobre aquela linda princesa que ia sempre nua à Lagoa lavar seu punhal de ouro, seus cabelos, seu corpo, além de esperar pelo amor que um dia haveria de chegar...

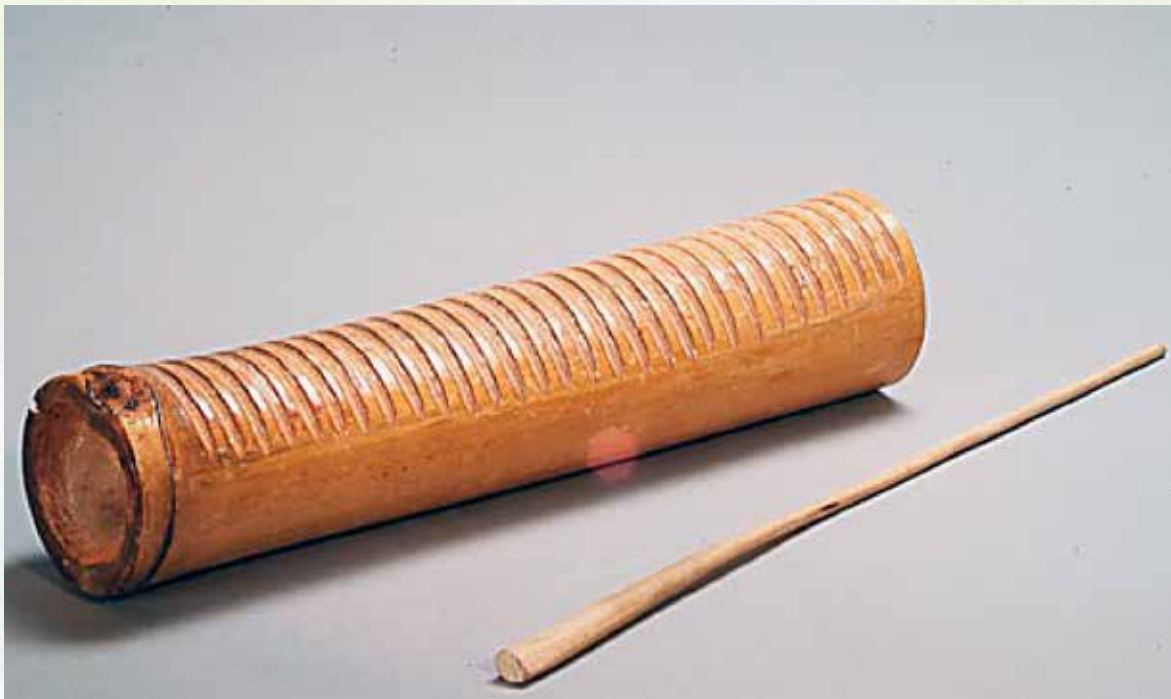
A história em si tem continuidade, mas a importância de contá-la está na beleza que traz ao retratar tempos imemoriais, que antecedem até mesmo o Cristianismo. Mostrar que a África não é só um lugar de animais, de fome e

miséria, mas também é um berço de cultura e de beleza é importante.

Pelo medo de uma possível rejeição por parte dos alunos a sequer ouvir a história, tive o cuidado de, em um primeiro momento, trazê-la como integrante da mitologia africana. No entanto, percebendo a empolgação com a mesma e a alegria das meninas negras ao poderem ver-se representadas como são, sem cabelos alisados, e ainda assim serem consideradas belas, as mais belas, como a personagem principal, senti a excitação generalizada e, no clímax da história, interrompi a contação e vislumbrei a possibilidade de fazer a ponte da mesma com o Candomblé.

Quando, após perguntar a opinião da turma sobre o contado até então, falei que Oxum também é uma divindade para as religiões afro-brasileiras, vi reações e ouvi comentários cheios de surpresa. De repente, aquela religião a qual mal se podia falar o nome, talvez, não fosse tão má assim.

Aproveitando a receptividade e curiosidade que foram surgindo, mostrei a imagem do instrumento a seguir e perguntei se alguém conhecia aquilo.



Quem respondeu foi um dos alunos mais agitados da turma: “isso aí parece um reco-reco!”. Dei razão a ele e disse que, no estado da Bahia, ele também é conhecido como ganzá, mas que seu nome original é macumba.

Todos ficaram surpresos em saber que aquele instrumento conhecido por eles mesmos em sua versão mais moderna, visto nos desfiles televisionados das escolas de samba durante o carnaval, era a tão temida macumba. Ouvi uma das meninas, estarrecida, perguntar: “Isso é que é macumba?!”. Ela não podia acreditar que macumba é uma coisa que não pode fazer mal a ninguém.

Pude, então, começar a fazer pontes com os conhecimentos musicais, mas o mais importante é que, de repente, a macumba poderia não ser tão má quanto imaginavam aquelas crianças. Pude também eu aprender: percebi que o gesto mínimo (SKLIAR, 2014) da escuta é ingrediente essencial para uma educação que produza sentido...

Introdução

A narrativa dessa experiência é importante para este trabalho, pois me situa como educador musical da escola básica. Mais do que isso, ela é uma das razões para o meu interesse em realizar uma pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, para a escrita deste texto.

Na investigação durante o curso de mestrado que iniciei no primeiro semestre do ano de 2015, pretendo investigar processos de formação do professor de música. Tal iniciativa toma, como um de seus pontos de partida, a necessidade de voltar olhares para a formação de tal profissional, haja vista que a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) – a qual torna o conteúdo música obrigatório na educação básica brasileira – está em vigor. Urge, então, a necessidade de (re)pensar a formação dos professores de música para a área, pois, no nível superior, ela parece estar majoritariamente voltada para a inserção desses profissionais nas escolas/ cursos/ conservatórios de música – espaços estes de atuação mais escolhidos pelos licenciados (PENNA, 2012).

Ademais, esta intenção de pesquisa nasce impulsionada pela pesquisa que pude realizar com apoio de bolsa de Iniciação Científica durante o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Nesse período, investiguei histórias de vida de professores recém-formados na universidade atuantes na educação básica, mais especificamente sobre as relações com a música e a docência construídas durante suas vidas e o impacto delas em suas práticas como professores. Nessa investigação pude pensar, também, com os professores participantes, a rememoração de histórias vividas como processo (auto)formativo, constituindo-se uma provocação a uma formação permanente, caracterizada pela (trans)formação desses professores como pesquisadores de suas próprias práticas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A pesquisa vivida durante a graduação me desperta para o que pretendo investigar no curso de Mestrado em Educação, pelas provocações que produziu em mim. Nas conversas com os professores, pude perceber que, de acordo com os mesmos, o aprendido na universidade não sobrepuja suas experiências vividas antes da graduação e, principalmente, que é a saberes e conhecimentos da prática docente que tais profissionais recorrem diante do desafio da docência. Para esses professores, sua formação se dá com/nos atravessamentos que a experiência da própria prática produz.

Mas, que experiências são essas? O que elas têm a dizer? O que dão a pensar? O que essas experiências sugerem sobre as relações dos professores com os seus alunos? Eles buscam compreender o compreender (BATESON, 1998) das crianças no movimento de estabelecer uma prática mais horizontal, na qual as crianças são, também, sujeitos de conhecimento e legítimos outros (MATURANA, 1998)? Além disso, os docentes sentem que suas práticas devem ser contadas para outros como processo formativo? Compreendem suas práticas como constituintes formativos legítimos?

Essas perguntas, para você, leitor, podem parecer triviais, ou não. Isso vai depender da concepção de formação de professores, bem como da ideia de produção de conhecimentos nas quais você se inscreve epistemologicamente. Adianto: partilho da perspectiva flexível a qual encara todos os saberes como legítimos.

Essas questões que abarcam tais perspectivas de conhecimento precisam ser discutidas para pensar-se possibilidades de pesquisas outras. Esse é o pretexto político que subsidia a produção deste artigo, o de discutir onde está hegemonicamente localizado o pensamento da área da formação docente e (tentar) lançar uma outra possibilidade de pesquisa que contribua para a desestabilização de tal pensamento.

Da (crítica à) modernidade

Vivemos hoje, mais do que uma crise, um processo de mudança paradigmática, momento o qual apela por uma racionalidade inquieta, ativa. Tal transição se dá pela crítica crescente ao paradigma moderno, pela percepção do mesmo como normatizador, atuante com um papel soberano e hierarquizador das formas de conhecimento.

Essas críticas vêm, a partir de diferentes aportes teóricos, normalmente, tentar propor um pensamento alternativo de alternativas (SANTOS, 2007), afirmando positivamente a diversidade de saberes coexistentes no mundo, recusando-se a “[...] ambição legislativa da epistemologia e a possibilidade de qualquer forma de soberania epistêmica” (NUNES, 2010, p. 263). Isto porque a epistemologia tornou-se um projeto filosófico “indissociável da emergência da ciência e da consolidação da ciência moderna” (Idem, p. 264).

Pretendendo localizar-se e firmar-se exteriormente às formas de conhecimento, a epistemologia estabelece verdades e erros, assumindo um caráter avaliativo, julgando enunciados como verdadeiros ou falsos. Além disso, postula a soberania epistêmica, mas o faz tomando a ciência, forma de conhecimento a avaliar, como modelo, prática que tornou-a teoria do conhecimento científico.

Por tomar os critérios da ciência moderna para julgar o que é ou não conhecimento científico, o trabalho da epistemologia passou a ser, então, o de excluir da cientificidade as formas de conhecimento que não compartilham ou compactuam da forma de conhecer/ver/investigar/conceber o mundo com as maneiras da ciência moderna. Tal ciência tem como elementos centrais uma perspectiva antropocêntrica, a qual coloca o homem em posição de centralidade e divide as coisas do mundo entre as humanas e não-humanas (natureza/coisas), sendo este mundo considerado estático, compreensível a partir de leis (baseando-se na mecânica newtoniana) e a partir da decomposição da realidade em menores partes (lógica fruto da racionalidade cartesiana), como uma máquina.

A questão é que essa lógica da ciência moderna, pelo seu determinismo decompositor/compartimentador produz um método científico o qual se assenta na redução da complexidade, assumindo uma causalidade/linearidade de acontecimentos, e concebe o conhecer como um quantificar. Isto termina por gerar um tipo de conhecimento que mais pretende dominar do que entender o mundo, que coloca quem pretende conhecer algum de seus aspectos em uma posição pretensa de apenas observar, sendo tal observação, porém, válida apenas se parte de um experimento reproduzível realizado de forma deslocada/artificial entre as paredes de um laboratório:

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido (Prigogine e Stengers, 1979: 13). Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza. (SANTOS, 2002, p. 72-73).

Vale ressaltar um outro aspecto da metodologia da ciência moderna que retrata a sua pretensão: um rigor traduzido na separação entre sujeito e objeto na relação de pesquisa.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao



CAPA



SUMÁRIO

1087

quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Desta forma, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e [...] esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta sobre o valor humano de um afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis (SANTOS, 2002, p. 73).

Tal concepção de investigação/produção de conhecimento, típica das ciências naturais, teve sua epistemologia e metodologia aplicadas às ciências sociais. Entretanto, ela criou reducionismos nos estudos da área social e se deparava com “problemas” das relações humanas, sociais e dos seres humanos em si: a imprevisibilidade, a subjetividade, a cultura e a inseparabilidade entre sujeito e objeto de pesquisa. A esses problemas juntam-se outros, como a promessa de dominação e uso da natureza, o qual gerou uma exploração desenfreada de seus recursos refletidos em problemas vividos hoje; a promessa de paz com base “no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições” (SANTOS, 2002, p. 56), mas que levou a conflitos armados cada vez mais destrutivos e a promessa de liberdade e de justiça social pelo aumento da produção de riquezas, mas que criou mais exclusões e pobreza.

Quanto às problemáticas da separação entre sujeito e objeto, a complexidade das relações passou a ser questionada e visibilizada dentro das próprias ciências exatas, principalmente pela física. Já no final do século XIX certezas vinham sendo questionadas. Passou-se por exemplo, a acreditar ao mesmo tempo em duas teorias diferentes e até sem relação entre si sobre a luz: ela pode ser entendida, em alguns momentos como um movimento contínuo de onda e, em outros, uma emissão de partículas. Da mesma maneira, chegou-se à conclusão, dentro de um laboratório, o templo da ciência moderna, de que a visão tem papel modificador do que está sendo observado: “[...] quanto mais precisamente queremos conhecer a posição de uma partícula subatômica, mais incerta deve ser a velocidade dela” (HOBSBAWN, 1995, p. 516).

Ainda nessa discussão, Von Foerster (1996) expande essa questão do olhar como modificador e determinante do fivsto ao extremo, afirmando que só vemos o que conhecemos. Ou seja, o sentido atribuído por nós ao mundo, não é objetivado, não está ligado ao trabalho que nossas retinas fazem. Para ele, vemos com o cérebro, com nossas significações, crenças; vemos “[...] carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história” (GERALDI, 2010, p. 88) construídas nas relações alteritárias com o outro e com o mundo.

Vão ruindo, no âmago da ciência, os pilares de sua vertente moderna. Com as descobertas sobre a luz, a complexidade, como apresentada por Morin (1996), passa a vigorar nas ciências: algo é uma coisa e outra ao mesmo tempo. Com os apontamentos sobre o lugar do elétron, passa-se a estabelecer um continuum entre sujeito e objeto: a relação entre eles não é mais estanque, de passividade do último sob o primeiro. O mundo deixa de ser uma máquina objetivável e a realidade passa a ser subjetiva.

Todas essas falências, essas rachaduras nos pilares da modernidade, formam a base para a crítica de Boaventura de Sousa Santos à modernidade (2002) e a afirmação de que a contemporaneidade é um período de transição

1088



CAPA



SUMÁRIO

paradigmática e, portanto de “abandono” da modernidade e suas concepções. No entanto, formam, concomitantemente, as bases para a argumentação do que defende Bruno Latour (1994) em seu livro “Jamais fomos modernos”: com tal título, fica clara a sua ideia.

Este último autor, na defesa de sua tese, lança uma outra falha da modernidade: a de esconder seus híbridos. Em sua concepção, eles seriam as misturas criadoras de redes interligadoras de assuntos tratados de forma compartimentalizada pelas especialidades geradas no seio da modernidade. Surgindo nas/das mediações, nas relações alteritárias, os híbridos seriam frutos de processos de coletividade geradores de necessidades e problemas outros que só seriam resolvidos por discussões interdisciplinares. Essa característica interdisciplinar/coletiva, é negada e sofre tentativas de apagamento pela modernidade, o que não se realiza e acaba por se tornar a própria negação de tal realidade, a propulsora da criação de mais híbridos.

Apesar de a ideia da modernidade ser muito forte enquanto paradigma, é possível concordar com Latour que, por ela ter falhado com suas promessas, simplesmente não existiu. No entanto, precisamos descobrir como sair dela, pois, ainda que certamente não absoluta, continua a exercer hegemonias, principalmente sob a forma de negação de validade de conhecimentos os quais estão de alguma forma fora do estatuto moderno. Ou seja, continua tendo o poder de julgar e atribuir veracidade a saberes, apesar de aqueles negados continuarem a operar clandestinamente e/ou nem tanto assim no cotidiano.

Da Colonialidade do poder

A ideia de hierarquização/legitimação de conhecimentos como científicos/válidos muito tem a ver com o que Quijano (2010) e Mignolo (2010) denominam colonialidade do poder. Tal termo estaria relacionado de forma a contribuir mutuamente com o colonialismo, que é concernente à subalternização do colonizado pelos aspectos político e econômico, mas ultrapassaria tais aspectos da vida. De acordo com os autores, a colonialidade seria a face “invisível” do colonialismo, porém mais profunda e duradoura que ele e constitutiva da modernidade. Assim, ela envolveria aspectos como: controle do ser, do ver, do fazer e pensar, do ouvir, do sentir e do conhecer:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Dessa maneira, “estabeleceu-se um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia europeia” (QUIJANO, 2010, p. 85), sendo tal papel hegemônico tornado inquestionável e naturalizado pela ideia mitológica da Europa como preexistente a qualquer padrão de poder.

Essa ideia colocou, então, o continente europeu e suas representações no mais alto nível da escala evolutiva da espécie humana e, conseqüentemente, tudo o que era não-europeu, apesar de contemporâneo à Europa, seria



CAPA



SUMÁRIO

1089

considerado passado. Isso significa que, enquanto era formada por Estados-Nação modernos, a Não-Europa seria tribal, pré-capitalista, pré-industrial e, finalmente, pré-moderna, um eterno vir-a-ser. Criou-se um

[...] ‘Sul da Europa’ (e, por isso, da América Latina) construído epistemicamente pelo Iluminismo do centro e do norte da Europa desde os meados do século XVIII. O Iluminismo construiu (foi um making inconscientemente espalhado) três categorias que ocultaram a ‘exterioridade’ europeia: o orientalismo (descrito por Edward Said), o ocidentalismo eurocêntrico (fabricado, entre outros, por Hegel) e a existência de um ‘Sul da Europa’. O referido ‘Sul’ foi (no passado) centro da história em volta do Mediterrâneo (Grécia, Roma, os impérios de Espanha e de Portugal, isto sem fazer referência ao mundo árabe do Magrebe, já desacreditado dois séculos antes), mas nessa altura já era um resíduo cultural, uma periferia cultural, porque para a Europa setecentista que fazia a revolução Industrial, todo o mundo Mediterrâneo era um mundo antigo. (DUSSEL, 2010, p. 341-342. Grifos do autor).

Portanto, a concepção evolucionista transposta ao pensamento social criou ideias de humanidade dicotomizadas, nas quais tudo o que era positivo poderia apenas ser europeu. Entre elas estão os pares superior/inferior, irracional/racional, primitivo/civilizado e tradicional/moderno.

Nesse cenário, as populações não europeias teriam a produção de sua etnia/raça à disposição para o uso e apropriação, assim como a natureza, como traço de inferioridade de um processo dado, natural, não produzindo, portanto, relações de poder passíveis de discussão. Assim, tal divisão/classificação do mundo em raças superiores/dominantes e dominadas/inferiores terminou sendo imposta “desde o eurocentro do poder e terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da “natureza” e da geografia, e não da história do poder” (QUIJANO, 2010, p. 121).

Com a subalternização das ‘outras’ etnias está a desqualificação de seus saberes, suas lógicas, seus fazeres, o que faz pensar a colonialidade com um processo de hegemonia da modernidade, senão o seu maior exemplo. Isto também se a Europa for pensada como representante e mantenedora da modernidade enquanto paradigma.

Mas, o que a modernidade e a colonialidade do poder têm a ver com a pesquisa na área da formação de professores?

Os professores, sujeitos cotidianos das escolas, são detentores de vozes comumente silenciadas, têm suas práticas subalternizadas e, muitas vezes, deslegitimadas enquanto conhecimentos para a sua própria formação e a de outros professores. A desigualdade no processo de formação de professores é duramente sentida pelos docentes: a escola não é vista como um espaço de criação de conhecimento (e, conseqüentemente, os professores também não são considerados produtores de conhecimento), mas majoritariamente encarada como cumpridora de políticas públicas, como espaço de pesquisas feitas pelas universidades e como aplicadora de suas proposições, justamente por ser considerada um locus de más práticas pedagógicas.

Por isso, faz-se necessário, como aponta Spivak (2010), questionar o papel do investigador, aquele que encarna em si o ato de investigar, imbricando o ato de pesquisar àquele(s) que realiza(m) as ações investigativas. Ao individualizar o sujeito da pesquisa (atribuindo-se, de acordo com a lógica da ciência moderna, o estatuto de sujeito apenas àquele que “realiza” a pesquisa, sem considerar seus “participantes” como sujeitos igualmente praticantes da investigação), a autora faz uma “crítica à subjetividade de um agenciamento coletivo” (Idem, p. 46. Grifo da autora).

Sua fala é sobre o intelectual, essa subjetividade externa que agencia um coletivo (de oprimidos). Complementarmente, é possível e preciso fazer a crítica a esse intelectual, no caso que venho tratando, um determinado tipo de intelectual: um certo tipo de pesquisador que supostamente valoriza a experiência do oprimido, mas não leva em conta seu papel, não considera a sua concepção de conhecimento e de produção do mesmo.

A subjetividade que faz o agenciamento do coletivo é, então, ao mesmo tempo, a do pesquisador e a do paradigma moderno de pesquisa, do Sujeito do Ocidente, com maiúsculas, pensando tal identidade como uma forma de retratar a (tentativa de) dominação colonial. “O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (SPIVAK, 2010, p. 60).

No entanto, essa relação de dominação do intelectual/pesquisador identificado com a epistemologia moderna sobre os oprimidos/professores não se dá com passividade, pelo menos não quando se passa a ver um pouco abaixo das aparências. Muitos dos docentes fazem usos (CERTEAU, 2013) outros dos materiais pedagógicos que recebem, usos fora das expectativas, fora do esperado, desobedecendo o determinado nas suas práticas cotidianas de sala de aula. Revela-se assim, a inventividade dos professores, “[...] dos quais se esconde sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Idem, p. 38).

Torna-se possível pensar, assim, o “consumo” das políticas públicas e seus produtos de uma outra maneira:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante. (Idem, p. 39. Grifos do autor).

É nessa lógica que muitos dos sujeitos cotidianos das escolas vão driblando, buscando outros caminhos, fingindo aceitar a relação de dominação da ciência moderna como “a forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema educacional como fora dele” (SANTOS, 2009, p. 27). Nos dribles, mentem, “[...] chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar” (LÜDKE, ano, p. 16); escarniando do poder instituído, dizem o que os pesquisadores querem ouvir, pois quem já não ouviu um professor criticar cursos de formação como dissituados de suas práticas e necessidades? Quem já não escutou reclamações sobre pesquisadores querendo ensinar o que deve ser feito nas escolas?

Muitos docentes fazem uso das táticas (CERTEAU, 2013),

1091



CAPA



SUMÁRIO

[...] um movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado [...]. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios [...]. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para capturar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia! (p. 94).

As escolas, assim como quaisquer outros lugares, são lugares que abrigam o isso e o aquilo e o aquilo outro, com ênfase no “é”. Pensar a ligação que o “é” produz, nos faz problematizar a alternância e pensar os espaços escolares como múltiplos, como lugares da concomitância, da simultaneidade de boas e más práticas. E, se o bom existe, por que não valorizá-lo? Por que não visibilizá-lo?

A partir dessa perspectiva, assumirei o desafio de trazer as narrativas dos professores, sujeitos do cotidiano escolar, como tão importantes, necessários e legítimos quanto o referencial da área de formação. Desafiar-me-ei, por consequência a fazer uma “(...) reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguages y conocimientos subalternizados por la idea de *totalidad* definida bajo el nombre de modernidade y racionalidade¹” (MIGNOLO, 2010, p. 14. Grifo do autor.).

Reconstrução e restituição porque o que é o processo de formação de professores (na academia) senão, hegemonicamente, uma exclusão/ invisibilização dos saberes e fazeres (re)inventados pelos professores? Os saberes da experiência desses sujeitos cotidianos ocupam lugares subalternizados, bem como os próprios professores. Eles estão à periferia da formação deles mesmos.

É por esse quadro que opto pelos estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003; OLIVEIRA, 2008; SAMPAIO, 2008), pois eles vêm contribuir descolonialmente com a pesquisa que pretendo realizar, legitimando as “histórias silenciadas” e “saberes reprimidos” dos professores, possibilitando o empoderamento da própria prática por esses profissionais como processo (auto)formativo.

Narrativa e experiência: uma tentativa de resgate do que o paradigma moderno tentou deslegitimar enquanto (produção de) conhecimento

Minha prática enquanto professor e as pistas que os professores – colegas de trabalho ou participantes de minha pesquisa de monografia – têm me dado sugerem que são as experiências o que eles consideram como momentos de extrema potencialidade formativa e transformadora. Então, são saberes produzidos com/nessas experiências o que pretendo pesquisar e, por esse motivo, preciso fazer uma explanação sobre o que considero experiência.

Faço isso juntamente com Larrosa (2004; 2014) e Domingo e Ferré (2010), autores que ajudam ressignificá-la:

1 - “(...) reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguagens e conocimientos subalternizados pela ideia de totalidade definida em nome da modernidade e racionalidade”. (Tradução minha. Grifo do autor).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 122. Grifos meus).

Essa parada para escutar, esse gesto mínimo (SKLIAR, 2014) da escuta, ação tão imbricada à música, pois é ela, por excelência, o instrumento mais importante na prática musical e, como defendido aqui, na prática da docência.

Em sua forma mais atenta, sensível, a escuta também se torna um pressuposto para os atravessamentos da experiência. Não qualquer atravessamento, que apenas passa por nós, mas um que já não nos permite ser aquilo que se era. Não qualquer experiência, que vivenciamos, mas que nos modifica, nos arrebatava, que nos tira de nosso lugar quase violentamente, em uma inundação de sentimentos e sentidos. Uma experiência a qual proporciona tantas sensações sinestésicas, misturadas, que nem essas ou quaisquer outras palavras podem dar conta de definir, justamente por ser ela do campo do sentir, o que torna difícil fechá-la, aprisioná-la em um conceito. Ela é fugidia, escorregadia:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2014, p. 10).

Inundados, então, nesse canto que produz um atravessamento violento, os professores procuram conhecer um pouco mais e tentar viver um processo pedagógico com seus alunos que produza sentido, baseado na troca, nas relações alteritárias:

Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 13).

A experiência, para mim, se torna tão importante em uma pesquisa a qual tenta ser descolonial pela subjetividade que traz como marca, por ser do campo do sentir. E a colonialidade é, também, do sentir e do pesquisar. Investigar algo que está, desta forma, fora do paradigma moderno de pesquisa, ou seja, fora do que o mesmo concebe como conhecimento válido é uma forma de subverter tal lógica e negar a racionalidade técnica e o determinismo da



CAPA



SUMÁRIO

1093

concepção moderna de pesquisa.

Ainda no bojo dessa discussão, a narrativa, por sua aproximação com a oralidade, “[...] um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades [...]” (COUTO, 2009, p. 19) e, conseqüentemente, com o senso comum, é mais um dos clandestinos da modernidade. Por isso, a pesquisa que desejo realizar não poderia ser outra, senão, mais do que das experiências dos professores, uma ação investigativa com a narrativa das experiências dos docentes:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Talvez por esse viés artesanal, a narrativa oral, a conversa, apesar de sua aparente simplicidade, traz consigo uma beleza, a do dizer de sim atravessado por todos os outros que nos habitam. São essas palavras simples as mais difíceis de escutar (LARROSA, 2010), justamente por esse âmbito de multiplicidade que carrega consigo, que deixam pistas e indícios (GINZBURG, 1989), “[...] segredos e armadilhas que implicam hesitações, silêncios tropeços, ritmos, inflexões, retomadas diferenciadas dos discursos. E gestos, frazir os lábios, de sobranceiras, olhares, respirações, mexer de ombros, etc” (COUTINHO, 2008, p. 20) que só são lidos se deixamos a escuta aberta.

Para ler, escutar... e, para escutar, silenciar... silenciar para pensar... Isto porque “pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência” (GERALDI, 2010, p. 100).

Assim, a investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), trazendo as conversas sobre/com as experiências dos professores de música constitui-se uma ação metodológica coerente com a opção teórico-epistemo-metodológica perseguida por mim.

O trabalho com as narrativas permite, então, que os professores não sejam colocados no lugar de desiguais e inferiorizados, como ocorre em muitos outros processos de investigação, mas sim como praticantes da pesquisa e se sintam autorizados a contar suas histórias. Isso ocorre porque o trabalho com tal perspectiva tem como pressuposto o estabelecimento de relações mais horizontais e colaborativas – pressupostos epistemológicos descoloniais – onde todos têm voz.

Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de instigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación² (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21).

2 - Quer dizer que ao praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, está se lhe dando o tempo e o espaço para que conte sua história, e para também que sua história ganhe a autoridade e a validades que sempre tiveram os relatos de investigação. Tradução minha.

Além disso, vale ressaltar o caráter formativo que as narrativas carregam consigo, pois, ao mesmo tempo em que narra-se com palavras, revisita-se o vivido de forma reflexiva e dá-se acabamento a tal reflexão por meio do precedente de visão (BAKHTIN, 2003) do outro. Nesse processo, as narrativas tornam-se importantes para quem as realiza e para quem as escuta/ lê por despertarem provocações, estranhamentos e reflexões naqueles que as visitam.

Pela ideia de incompletude, de inacabamento, de ser sempre “[...] o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é” (GERALDI, 2013, p. 13), a conversa enquanto relação alteritária tem esse caráter (trans)formativo, o que me faz eleger as narrativas como detentoras de um papel central em minha ação investigativa:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Uma das faces da oralidade é a escuta, face também da experiência. Mia Couto (2009) fala disso de forma indireta ao tratar um dos “problemas” dos africanos: eles precisam dominar diversas línguas de sua localidade, além de uma europeia. Para o autor, essa habilidade poliglota confere aos africanos “[...] um passaporte para algo que se tornou perigosamente raro: a viagem entre identidades diversas e a possibilidade de visitar a intimidade dos outros” (p. 20). Isto quer dizer que esta habilidade está ligada a uma intimidade consigo (no dizer-se, sem os filtros da escrita) e com o outro, ao emprestar a escuta à sua fala, inaugurando-se uma legitimação e uma relação com a diferença que a modernidade tenta apagar.

Talvez o perigoso dessa viagem seja a incontrolabilidade que a constitui. A oralidade, encarnada na conversa, leva quem participa dela para lugares imprevisíveis. Desta maneira, cria-se um desvio de dois aspectos caros ao paradigma moderno/cartesiano/positivista de pesquisa: o controle e a previsibilidades.

Como, então fazer pesquisa conversando? A conversa é tão cotidiana... tão próxima do senso comum, “[...] presa demais à corporalidade, carregada demais de subjetividade, distanciada demais do saber objetivo” (SKLIAR, 2014, p. 200)...

Ainda com Mia Couto, abandono este texto inacabado: “Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem” (Idem, p. 20-21)...

E se pudéssemos trocar língua por pesquisa, ou por conversa?

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.



CAPA



SUMÁRIO

1095

- BATESON, Gregory. Pasos hacia una ecologia de la mente. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRASIL. Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, 2008, p. 11-60.
- BRAGANÇA, Felipe. (org.). Eduardo Coutinho: Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- COUTO, Mia. E se Obama fosse africano?: Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Perez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: _____. (orgs.) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.
- DUSSEL, Enrique. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 341-395.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (orgs.) Professora pesquisadora: uma práxis em construção. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-176.
- GARCIA, Regina Leite. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOBBSAWN, Eric. Feiticeiros e aprendizes: as ciências naturais. In: A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 504-536.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria; RIO-FLI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. (orgs.) Escola Viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.
- _____. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LATOUR, Bruno. Jamais Fomos Modernos. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LÜDKE, Menga (org.). O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MORIN, Edgar. Paradigmas, cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 261-290.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.) Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Tiago. Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alí, 2008, p. 47-64.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: _____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 41-73.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: _____. Contra o desperdício da Experiência. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Von FOERSTER, Heinz. Las semillas de la cibernética. Barcelona: GEDISA, 1996.



“Teacher, há uma barreira entre nós”

Dirlaine Beatriz França de Souza
dirlainebeatriz@hotmail.com
GEPENAF/UEMS- Campo Grande/MS

Resumo: Este diálogo tem como objetivo partilhar a experiência docente ocorrida em uma escola estadual do noroeste paulista durante o ano de 2014. Eu ministrava aulas de Língua Inglesa em dezesseis salas de aula, com duas aulas semanais de cinquenta minutos, ao todo, quinze salas do ciclo II no ensino fundamental e uma sala no ensino médio e foi, mais especificamente, em um sétimo ano/sexta série, durante o terceiro bimestre do ano letivo, que alguns alunos deram-me um susto, pois deparei-me com o seguinte posicionamento: “_ Teacher, há uma barreira entre nós”. Este fato inesperado desestruturou-me, fez com que eu me sentisse impotente, por isso, despertou-me para o estabelecimento de uma parceria com a coordenadora pedagógica. A primeira ação desenvolvida pela coordenadora pedagógica foi a proposta de uma produção escrita pelos alunos que quisessem, para serem entregues a mim como espaço revelador da barreira que mencionavam. Dos 31 alunos que compunham a sala de aula, 19 escreveram. De posse desses instrumentos, as análises foram organizadas em dois eixos construídos a posteriori, a saber: a professora que eles enxergavam e as especificidades da barreira. Nesse processo, os alunos foram identificados em números de 01 a 19, porque a identificação do nome na escrita foi opcional. Dessa forma, dispus-me a ouvi-los, considerando uma escuta alteritária e sensível para se identificar as fragilidades de minha atuação/formação. Todavia, as reflexões foram construídas acerca da ótica dos alunos, pessoas em formação que desconhecem o fazer docente e suas peculiaridades, mas que podem contribuir significativamente para este. Por fim, alguns sentidos produzidos por esta vivência serão compartilhados no espaço de diálogo que buscam articular a tríade: formação docente, ensino de língua inglesa e relação professor-aluno.

Palavras-chave: formação docente; língua inglesa; relação professor-aluno; escrita narrativa.

De um modo geral, grande parte dos professores opta por falar de experiências bem sucedidas, porque no percurso da história da educação, bem como da cultura escolar dos dias atuais, errar é colocado como sinônimo de fracasso. É por isso que neste trabalho apresento, na perspectiva (auto)biográfica, em um processo inverso, minhas falhas enquanto professora de Língua Inglesa que cometi, mesmo que inserida em processos de experiência formativa e considerável tempo em exercício docente.

Compreendo a pesquisa (auto)biográfica valendo-me de uma trajetória construída e fundamentada nos estudos de Nóvoa (1988 apud SOUZA, 2006, p. 32), com o uso dos parênteses no termo auto porque possibilita duplo sentido no movimento de investigação e de formação ao evidenciar a narrativa do ator social, ou então, processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006, p. 34).

Foi no auge desta ebulição que fui instigada a refletir sobre minha experiência formativa e profissional, devolutiva que meus alunos me deram sobre aquilo que eu não conseguia enxergar, por isso, a justificativa em socializá-la com quem partilha das mesmas angústias e anseios, o professor.

1) O susto

Sou formada em Letras e professora efetiva de Língua Inglesa, na rede estadual do Estado de São Paulo, desde o ano de 2005. Confesso que me efetivar foi uma realização pessoal, porque enquanto substituí outros docentes eu não me sentia professora, embora sempre tivesse o apoio da equipe gestora para realizar o meu trabalho.

Ingressei no interior do Estado e sempre trabalhei na região noroeste, local onde vivo e atuo até os dias atuais. Passei por diferentes experiências de formação na Educação, nessa perspectiva, entendo por experiência, com base nos estudos de Larrosa (2011) enquanto um processo de reflexividade que se apresenta como

[...] um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. Larrosa (2011, p.6-7).

Pressupõe uma via de mão dupla, um espaço de reflexão, de aprendizagem mútua que implica no agir, no transformar-se, tendo em vista que as experiências se dialogam no exterior, de cada um no contato com o outro, mas que produz efeito no próprio “eu”.

Nesse contexto, várias experiências foram constituindo-me durante esse percurso, nos efeitos destas, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, da sala de aula à coordenação pedagógica, desta à sala de aula, bem como, de pesquisadora à docência na pós-graduação lato sensu, entre outras, as quais foram suficientes para nunca abandonar os estudos porque o saber docente envolve grande complexidade, então segui investindo em minha formação profissional, processos de formação continuada, compreendida atualmente, no meu entendimento, como desenvolvimento profissional docente.

Marcelo García (2009, p.7) conceitua o desenvolvimento profissional dos professores enquanto “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Desse modo, o pesquisador destaca que o desenvolvimento precisa concretiza-se no espaço de atuação do professor, ou seja, na escola, por meio também de diferentes experiências, inclusive as informais que acontecem em diferentes espaços.

Consciente do quanto o exercício da docência é um trabalho complexo, inserida nesse percurso de busca, de estudo, de vivências em diversas experiências formativas, acreditei que tudo isso garantiria meu preparo para atuar em diferentes segmentos, em especial, na Educação Básica, principal área de atuação ao longo dos anos.

O “susto” emergiu de uma experiência vivenciada no ano passado, em 2014, com uma turma de sétimo ano, quando já se iniciava o terceiro bimestre do ano letivo, ao deparar-me com o seguinte posicionamento: “_ Teacher, há uma barreira entre nós”.



CAPA



SUMÁRIO

1099

Na verdade, esta barreira inicial fora apontada pelos alunos em uma avaliação bimestral, uma semana antes da revelação, a qual viria a ser discutida no conselho de classe-série sobre a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, prática adotada há anos pela unidade escolar como uma abertura à escuta sensível e, apesar de não ter sido realizada diretamente por mim, mas pelo professor representante de sala junto aos alunos, coloquei-me aberta a tentar entender o que viria a ser a tal barreira.

Após o encaminhamento da avaliação à equipe gestora, fui chamada pela coordenadora pedagógica para conversar, embora eu não conseguisse, de minha parte, enxergar a barreira que eles mencionavam. Nesse tempo, foi inevitável não questionar-me reflexivamente com perguntas do tipo: Por que o meu saber pareceu-me tão insignificante diante daquela experiência que eu estava vivenciando? Qual seria essa barreira? Quando ela havia sido construída? E, por qual motivo eu não a enxergava? O que os alunos desta sala esperavam de mim? Será que isso acontecia também com outras salas, outros alunos? Por que os alunos nunca haviam comentado sobre este assunto comigo? Tampouco deixavam transparecer essa angústia nessa tamanha proporção.

Então, busquei compreender e refletir sobre a minha própria prática, o meu jeito de ser, a minha abordagem de ensino, bem como, as metodologias utilizadas nas aulas, na tentativa de encontrar uma resposta. Por algumas vezes, procurei estabelecer um diálogo, uma escuta sensível sobre o assunto, mas eles não queriam ou não sabiam falar o que de fato sentiam, por isso, me senti triste, envergonhada e impotente por não conseguir romper, no primeiro momento, com este desafio naquela sala, dentre as dezesseis que eu possuía. Pensei, naquele instante, no como era difícil ser professor, no quanto trazemos crenças arraigadas, visto que, ministrar aulas de Língua Inglesa em dezesseis salas de aula, com duas aulas semanais de cinquenta minutos, ao todo, quinze delas do ciclo II no ensino fundamental e uma sala no ensino médio, agregadas a todas as experiências formativas já relatadas, os saberes da disciplina e do currículo, não garantiu o saber-fazer que eu imaginava ter.

Segundo Tardif (2010, p.36), o saber docente é [...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, o que me leva a pensar na relevância da articulação dos diversos saberes como dispositivos a serem acionados.

A princípio, queria encontrar uma explicação e, por conseguinte, uma solução para esta barreira identificada pelos alunos, talvez fosse porque eu havia me removido para a escola no mesmo ano, ou por ter ficado afastada, em licença prêmio, por 45 dias para a conclusão de minha pesquisa da pós-graduação, talvez não gostassem da disciplina de Língua Inglesa, senti uma verdadeira invasão de talvez. A frustração veio em seguida, juntamente com o sentimento solidão e de impotência.

Por outro lado, a equipe gestora da escola teve um papel muito importante, acolheu-me, pois conhecia o trabalho que era realizado por mim, por conta dos acompanhamentos pedagógicos em sala de aula, práticas comuns na escola onde atuo. E foi a ela que pedi ajuda para a identificação da mencionada barreira, a ponto de estabelecermos uma grande parceria.

De início, a professora coordenadora tomou a iniciativa de realizarmos um trabalho de escrita narrativas com os alunos, propondo que os mesmos registrassem no papel o que não conseguiam verbalizar, isso para posteriormente ser entregue a mim. Se toda narrativa parte de uma pergunta mobilizadora, partiu do seguinte questionamento “ Como é a sua professora e o que vocês gostariam de dizer a ela?”.

E foram os conteúdos destas escritas iniciais, nessa experiência formativa, que me motivaram a escrever

este artigo, transformando-o em um instrumento de processo reflexivo autoformativo que teve como objetivo, por meio de meus alunos, mostrar para mim mesma que professora eu sou, como ensino, a importância das relações entre professor-aluno, a necessidade da promoção de uma escuta sensível, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, a escrita desse artigo apresenta a problemática inicial que gerou a pesquisa, segue com a apresentação do que está proposto ao ensino de Língua Inglesa no Estado de São Paulo, prossegue com a análise das narrativas produzidas pelos alunos na tentativa de compreensão da barreira expressa por eles, bem como de reflexões acerca do processo formativo e autoformativo. Aqui, entendo a autoformação como “[...] uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder-tornar-se sujeito-, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p.103).

O processo reflexivo formativo, as reflexões sobre o exercício da docência e a difusão de algumas análises visaram contribuir para a minha própria formação docente, de modo que a escuta sensível por nossa parte e das escritas reveladoras dos alunos, puderam apresentar caminhos a serem percorridos na tentativa de propiciar melhor aprendizagem, melhor relação entre professor-aluno.

Por fim, no próximo tópico, apresento como está organizado o ensino de Língua Inglesa no Estado de São Paulo, isso para que os leitores possam compreender o quanto a falsa autonomia interfere em nossa prática docente e, de certo modo, nos sufoca.

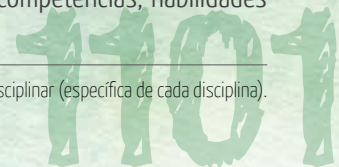
2) O ensino de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) no Estado de São Paulo

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) sempre foi compreendido como um grande desafio, dados avaliativos de pesquisas nacionais e internacionais comprovam isso.

Na tentativa de nortear o trabalho docente nas escolas públicas, criou-se, no ano de 2008, no Estado de São Paulo, uma nova Proposta Curricular. Esta foi elaborada por uma equipe de profissionais pesquisadores¹ considerados qualificados e trouxe como objetivo principal o de “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede [...] priorizando a competência de leitura e escrita” (SEE/SP, 2008 a, s/p.). Além de oferecer subsídios orientadores para o trabalho em sala de aula e condições para o cumprimento das grandes metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE): “a erradicação do analfabetismo no Estado de São Paulo; a melhoria da competência leitora de nossos alunos, tornando-os aptos a participar do mundo letrado e a interagir de modo autônomo com a realidade” (SEE/SP, 2008, p.38). Nesse sentido, propondo a mobilização de todas as disciplinas à responsabilidade de desenvolvimento de competências de leitura e escrita, por outro lado, ao mesmo tempo, começou um processo de limitação da autonomia docente, visto que já se preestabelecia o que seria trabalhado durante o bimestre, bem como, o estabelecimento de prazo para o cumprimento das aulas e as metas a serem cumpridas no ano.

Em 2009, a Proposta passou por algumas reformulações, via pesquisa on-line junto à rede de ensino, transformando-se em Currículo Oficial do Estado de São Paulo dividido nas seguintes áreas: Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, sendo construído um para cada área, com conteúdos, competências, habilidades previstas a cada ano e bimestre.

1 - O projeto de implantação da nova proposta curricular foi coordenado por Maria Inês Fini, uma equipe pedagógica e outra multidisciplinar (específica de cada disciplina).



Na abertura do referido documento, de acordo com a ideologia de quem o construiu currículo é “[..] a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SEE/SP, 2010, p.11); abrangendo, desta forma, os aspectos cognitivos, a sensibilidade ética e estética, a afetividade, a reciprocidade do ensinar e aprender.

Além do mais, segundo Moreira; Tadeu (2011, p.14)

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Desse modo, segundo os pesquisadores, todo currículo tem uma intencionalidade ideológica, retrata períodos de sua construção e propicia a produção de identidades, o que direciona para reflexões acerca do que de fato, dentro do ensino de línguas, no meu entendimento, de interesse da classe dominante sobre a classe dominada.

Com o novo currículo articulado aos Parâmetros Curriculares Nacionais e diretrizes educacionais nacionais e estaduais, o discurso era de preparar o aluno para comunicar-se e interagir com o mundo no qual está inserido, no desenvolvimento pleno do educando quanto aos aspectos cognitivos, socioculturais e atitudinais no cumprimento do exercício para a cidadania, como também, ao preparo para o mundo do trabalho. Um discurso vago e repetitivo em que políticas de governo se utilizam para levar à ideia de formação integral e plena.

Nesse processo de implantação de currículo oficial, houve também a materialização deste em formato de Cadernos do Professor (orientações de trabalho que especifica e determina desde o tempo estabelecido para as aulas, a metodologia a ser utilizada pelo professor, bem como os recursos didáticos, até a sugestão pronta de avaliação que aquele tem que aplicar) e o Caderno do Aluno (material apostilado para uso do aluno, com situações de aprendizagem em forma de sequência didática e apontamento de tarefas para casa e pesquisas).

Diante desse quadro, o Estado controlou o que de fato deva ser trabalhado, estabelecendo inclusive o tempo, nesse sentido, o professor passou a ter uma falsa autonomia, visto que se tornou mero executor de um material que apresentam ideologias, metodologias, gestão de espaço e tempo que não foram elaborados tampouco preparado por ele, além do mais, desconsiderando as especificidades de cada turma trabalhada, bem como, o tempo de aprendizagem dos alunos, gerando então, um certo desconforto no exercício da docência para quem atua na rede estadual de ensino.

E, após a apresentação de como o ensino de Língua Inglesa encontra-se organizado atualmente no Estado de São Paulo, sigo na tentativa de compreensão da barreira expressa pelos alunos em suas escritas.

3) Tentativa de compreensão da barreira por meio das narrativas dos alunos

Compreender a dimensão do fazer docente e suas especificidades que se iniciam durante a formação inicial, perpassam pela inserção à docência e prosseguem no percurso do exercício da profissão, não é tarefa fácil, por isso,

1102



a construção de conhecimentos precisa seguir em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para que o professor possa construir seu próprio repertório que acaba por orientar e direcionar a sua prática. Desse modo, aquele precisa ser o pesquisador da própria prática, não somente para compreender a sua atuação, mas principalmente, para melhorar o seu ensino, visto que ensinar é mais que um ofício (DAY, 1999).

Na pesquisa, dos 31 alunos que constituíam a sala de aula, 19 alunos escreveram, mas não era necessária a identificação do nome e, de posse das escritas, busquei compreender o que de fato eles entendiam pela barreira, com isso, debrucei-me em estudos na tentativa de fazer uso do conhecimento teórico aliando-o ao prático, dos vários saberes construídos ao longo da vida, das discussões propostas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) para tentar romper com esse entrave e inserir-me no processo que considero ser de autoformação (Pineau, 1985/2010).

Para melhor organização do trabalho, dividi as análises em dois eixos que foram construídos, *a posteriori*, a saber: 1) a professora que eles enxergam e 2) as especificidades da barreira. Nesse processo, os alunos foram identificados em números de 01 a 19, conforme já expresso anteriormente, visto que era opcional a identificação do nome no registro de escrita.

No primeiro eixo, a professora que sou, procurei refletir sobre qual é a percepção que os alunos têm sobre mim enquanto professora de língua inglesa, visto que “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”(NÓVOA, 2000, p.17).

E foi, por meio dos olhos dos alunos, que pude me enxergar, neste ponto do texto trago reflexões acerca da ótica destes, pessoas em formação que carregam seus saberes, mas desconhecem a complexidade do fazer docente e suas peculiaridades, por outro lado, muito podem contribuir mostrando caminhos que o cotidiano não nos permite visualizar.

Do ponto de vista dos alunos, conforme seus registros, foi possível destacar alguns excertos que me propiciaram um pensar sobre a docência, quais saberes carregou, qual abordagem trago arraigada em minha formação, a professora que eles enxergam:

Eu adoro as suas aulas, mas tenho dificuldade no inglês e queria que passasse mais conhecimento. (A05).

A senhora foi a professora de inglês que mais aprendi, com a senhora aprendi a falar o alfabeto, nomes dos lugares da cidade e muitas outras coisas em inglês, por isso te amo muito, Teacher. Love you. (A09).

Às vezes eu não gosto do seu jeito, mas você é muito carinhosa, esforçada e prendada. Sua relação comigo é boa, mas gostaria que fosse melhor. I love you (A16).

Teacher, acho você uma ótima professora, você me ensinou coisas que eu achei que nunca iria aprender. Sempre gostei muito de você. Obrigado por tudo. I love you. (A19).

De acordo com os excertos, os alunos destacaram aspectos positivos como o comprometimento/ responsabilidade com a aprendizagem deles, mencionaram conteúdos que conseguiram aprender, apontaram traços de minha atuação docente, tais como afetividade e dedicação ao trabalho.



CAPA



SUMÁRIO

1103

Por outro lado, um aluno me vê como transmissora de conhecimentos, indícios de uma formação em que deposita no professor a responsabilidade pelo conhecimento, a de detentor do saber e o aluno como mero receptor, levando ao que entendemos de abordagem tradicional de ensino (MIZUKAMI, 1986).

Considerando a professora que eles enxergavam, segui em busca da identificação da barreira que os alunos destacaram, todavia, compreendi que a professora que eles enxergam dialoga também com a barreira.

Em contrapartida, conforme os próximos excertos, embora os alunos tenham reconhecido a docência como profissionalidade, confirmaram a existência de um distanciamento na relação professor-aluno, levando a compreender que as relações interpessoais foram consideradas uma das barreiras que os alunos apontaram:

Querida professora, eu não sei o que escrever. Admiro muito o seu trabalho, sei que você se esforça muito para dar aula para nós, mas estamos com dificuldades em nos relacionar com a senhora. Acho que quando você chegou aqui na escola, por ser o seu primeiro ano, achamos que você era chata e, com isso, criamos uma barreira (A08).

Apesar de que o aluno tenha destacado o reconhecimento pelo meu trabalho, o mesmo visualizou uma dificuldade de relacionamento entre nós. Ainda, ofereceu pistas do que a sala toda criou ao pensar que eu seria uma professora chata, desde quando cheguei pelo processo de remoção à escola, levando-me a pensar sobre o quanto o novo e as imagens de pré-conceito que criamos também podem prejudicar as relações no fazer docente.

Outro ponto a destacar como barreira, segundo os alunos, era a necessidade de maior diálogo/proximidade, aspecto observado por grande parte daqueles, levando-me ao entendimento de que a principal barreira percebida por eles era o distanciamento entre eu/professora com eles/alunos pela ausência de diálogo e amorosidade, características necessárias ao professor segundo Freire (1987), que não se cansava de ensinar que nenhuma prática é humanizadora se não for dialógica.

Professora, gosto muito de você, às vezes, reclamamos do que não aprendemos na 5ª série e queremos recuperar o que não aprendemos, a senhora explica tudo direitinho, recupera o que não aprendemos, dando questões e outras atividades, mas, às vezes, perde a paciência. (A04).

Professora, eu gosto muito de você, mas gostaria que fosse mais aberta com a gente [...] Você poderia ter mais paciência na hora de explicar. I love you. (A12).

Professora, você poderia ter mais paciência, além de não me fazer falar inglês para todos da classe de novo. Obrigado. E me desculpe pelos erros de português. (A17).

Pro, queria que a nossa amizade fosse ampliada, porque sinto que estou tão distante, queria muito ser sua amiga. Assim eu não consigo aprender a sua matéria, sei que você é paciente e responsável. Eu gosto muito de você e te desejo toda felicidade do mundo. (A13).

Diante das escritas dos alunos, também fui remetida ao “Ofício de Mestre” de Arroyo (2013, p.247) que ressalta os estudos de Freire ao apontar “[...] um dos traços mais refinados do ofício de mestre: enxergar a humani-

zação [...]”, algo que enquanto professora eu estava ignorando ao sobrepor o plano de ensino com seus conteúdos, aos meus alunos. E nesse contexto, foram eles que mostraram o que eu não estava conseguindo ver.

Nesse ponto, perante estas reflexões pude compreender o quanto a experiência anterior como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, de uma determinada Diretoria de Ensino da rede estadual, por cinco anos, se sobrepunha à docência, visto que o olhar técnico, de cumprimento de prazo, de não envolvimento tão direto com os alunos, ainda eram marcantes em minha atuação.

Ter um relacionamento amigável era relevante para eles, então concluí que para além do olhar profissional, eles queriam o meu envolvimento enquanto pessoa.

Teacher, como eu não tenho coragem de te dizer algumas coisas, assim como a minha sala também não tem, vou escrever, assim fica mais fácil. Gostamos muito da senhora, sabemos que você é uma ótima profissional e tem muito conhecimento e nós temos uma grande vontade de aprender, mas a relação da sala com a senhora não está muito boa, eu creio que para ter um bom aprendizado os alunos e o professor precisam de um bom relacionamento, um relacionamento amigável. Só queremos melhorar a situação e, de maneira alguma, ofender a senhora. Gostamos muito de você! I love you. (A07).

Admiro demais o seu conhecimento, mas nossa amizade não está bem, não sei o que aconteceu direito, mas gostaria que tivéssemos uma amizade mais legal. O seu modo de ensinar é ótimo, excelente. [...] Gostaria que a senhora e gente tivesse uma amizade mais informal, divertida. Admiro você, é uma excelente professora. (A11).

Professora, eu acho...acho não, tenho certeza, que podemos ser ótimos amigos e ter uma convivência bem melhor com você. Apesar de a senhora ser um pouco chata, no fundo eu gosto muito de você!(A10)

Então, foi a partir das narrativas que pude compreender o quanto para eles era importante e significativo ter a minha amizade, conhecer um pouco mais sobre a minha pessoa, como também, queriam ser ouvidos, mas por conta da preocupação quanto ao cumprimento do material didático, cuja pressão determina o previsto para as duas aulas semanais e uma totalidade destinada a cada bimestre, perdi grandes oportunidades de aprendizagem no contato com os meus alunos, visto que estive à mercê de um sistema que pressiona para que se cumpram as metas, nos fazendo esquecer da essência do ser.

Outros também deram ênfase às relações, às convivências, a despeito disso, os alunos demonstraram-se abertos à tentar encontrar uma solução para o problema que tanto os angustiavam:

Professora, como não iria conseguir me abrir com você, tô escrevendo esta carta para falar tudo o que sinto. Quando você explica, eu percebo que tenta fazer a gente entender, mas eu não consigo aprender, sei que é muito responsável [...].(A14).

Bom, nós gostaríamos de ter uma amizade com a senhora, mas existe alguma coisa que impe-



CAPA



SUMÁRIO

1105

de nossa aproximação. Gosto muito da senhora e gostaria de ter uma relação melhor com você. Te adoro. (A15)

Professora, eu queria lhe dizer que estou muito agradecida pelos ensinamentos que está dando a mim e aos meus colegas, mas a senhora devia melhorar suas atitudes com a gente. Te adoro. (A18).

Este outro aluno questionou o atendimento individualizado ao aluno mencionado que, em sala de aula, requer intervenções mais pontuais para aprender. Até este momento do registro escrito, eu não havia compreendido como isso também o incomodava.

Professora, só quero dizer que sua aula é legal mas, às vezes, a senhora dá mais atenção para o E. do que para a gente. (A01).

E diante de tudo isso, quais são as possibilidades de rompimento com essa barreira que foi encontrada? Esta ainda é motivo de estudo diário para mim, motivo de autoformação na perspectiva de desenvolvimento profissional, porque para além daquela sala de aula, com certeza, vou lidar com outras peculiaridades inerentes ao exercício da docência.

Confesso que reconhecer e assumir essa fragilidade também não foi tão fácil porque requer humildade, estar disponível a ouvir, a olhar para dentro de si, visto que nunca pensei que com mais de uma década de magistério eu fosse vivenciar esta situação de falta de percepção. Foi preciso despir-se das crenças, que nem sabia que eu tinha, em especial a de que professor consegue visualizar e saber tudo o que se passa em sala de aula. Além disso, para repensar a minha forma de ser, a minha postura docente e a minha prática pedagógica.

E, de posse do que fora levantado, o que comecei a fazer? Em primeiro momento, apresentei aos alunos o conteúdo programático que estava previsto para a série/ ano, detalhei a quantidade de feriados que tínhamos no ano, resgatei conceitos e conteúdos que seriam importantes para sequência ao material proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, se bem que reconheça a relevância em se ter um eixo norteador do trabalho docente, eu também tenho consciência de que não poderia deixar de lado a minha responsabilidade da função docente, mesmo carregada de cobranças pelo sistema educacional que tanto me sufoca.

Por outro lado, o olhar sensível despertou em mim o desejo de estar mais próxima deles, ouvi-los, mas como iria fazer isso se tinha somente duas aulas semanais de cinquenta minutos cada? Os alunos deram-me o caminho: por meio do diálogo, do amor e da convivência, então, por sugestão deles, passei a frequentar os intervalos e a perguntar mais sobre suas histórias de vida, seus gostos, suas aprendizagens e seus sentimentos.

Coadumo com as ideias de Arroyo (2013, p.155) quando afirma que carregamos pela vida as marcas deixadas pela escola, pelos professores com os quais convivemos por longas horas e anos e, com eles, aprendemos “formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver e ser”. Por fim, pensei muito nas marcas que eu deixaria nestes alunos e as marcas que eles deixariam também em mim.

E o que aprendi, no âmbito da formação, com tudo isso?

Em primeiro lugar, a importância de um trabalho coletivo, em equipe, ainda, que é preciso promover mais o diálogo e a escuta alteritária junto aos nossos alunos, nos espaços de educação formal e informal, pois cumprir com o programa proposto imposto pelo governo estadual, expressos no currículo oficial e materializados em Cadernos do Aluno e do Professor, não é garantia de aprendizagem, tampouco que atinja a formação integral do aluno, função social da escola. Hoje, compreendo que é preciso ir além, começando por ouvir o que nossos alunos nos têm a dizer, seus anseios, é preciso também romper com o paradigma que coloca o professor como detentor do saber e nos abrir às aprendizagens e, acima de tudo, ter a humildade de reconhecer que aprendemos muito com eles e os mesmos nos dão pistas sobre como caminhar.

Em segundo lugar, ao contrário do que muitas pessoas pensam, a docência, não é um dom, mas uma profissão que pode ser aprendida, desenvolvida, reconstruída porque envolve processo de formação, de aprendizagens e autoformação, visto que é uma atividade de ensino e está essencialmente vinculada ao conteúdo. Ensinar conteúdos é dever da escola mas, para além disso, devemos ensinar os alunos a pensar, a encontrar caminhos, a serem protagonistas e o que fazer com o que aprendem, assim, tenham condições para nos mostrar onde estamos falhando.

E, que não sejamos meros expectadores e executores de políticas educacionais e de formação não pensada, organizada e imposta por sistemas, que saibamos atuar criticamente, agir e, cumprir diretrizes faz parte desse universo, é necessário ter um eixo norteador, mas que acima de tudo, sejamos pesquisadores reflexivos da nossa própria prática.

E, nessa constituição de somatória de vozes, como está a minha relação com estes alunos após o rompimento da barreira considerando o trabalho em equipe com as intervenções de escrita narrativa? É assunto para outro texto, porque “sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que damos conta disso”. (Costa, 2002, p.19).

Para concluir, é o que tenho aprendido com os meus alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Marisa. V. Introdução- Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Coleção O mundo hoje, vol.21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez.2011

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009



CAPA



SUMÁRIO

1107

MIZUKAMI, Maria G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio. F.; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 1985/2010. p. 96-118.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

_____. Política de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2008. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2008.

_____. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de LEM-Língua Inglesa para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008.

Souza, Elizeu. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

1108



CAPA



SUMÁRIO

Narrativas do encontro na educação pela pesquisa

Nima I. Spigolon.
professoranima@gmail.com
FE/GEPEJA/GPPE/UNICAMP

Elaine R. Cassan
elainecassan@yahoo.com.br
PMC/SME Campinas/SP, FE/GPPE/UNICAMP

Resumo: O artigo traz narrativas de duas professoras tecidas por elas e pela rememoração de experiências vividas no campo da Educação com a pesquisa. Objetiva-se a partir do primeiro encontro em 2010 e aqui alinhavado ao tempo presente, dar visibilidade aos sentidos atribuídos desde então durante o percurso formativo-acadêmico e que segue influenciando. Sua caracterização vincula-se à reflexão numa perspectiva humanizadora e político-pedagógica das relações entre formação, docência e pesquisa; indissociável das relações entre pensar, fazer, dialogar e sentir nos tempos, lugares e espaços partilhados na universidade e na escola pública. A possibilidade do encontro e da convivência, favorecida no âmbito de um grupo de pesquisas, se efetivou tanto na atuação, ambas pesquisadoras e inseridas uma na escola pública e outra na universidade, quanto dinamizou movimentos da constituição como sujeitos, mulheres, professoras, pesquisadoras. A perspectiva teórico-metodológica apoia-se na abordagem qualitativa, pois ao se conhecer os projetos de pesquisas, as inquietações e angústias, as conquistas e alegrias, são acessadas dimensões e percepções mais sensíveis aproximando uma a outra, tornando os processos mais solidários. Os projetos de pesquisa têm temáticas afins e se inserem no escopo do GPPE, na FE/UNICAMP, realizados mensalmente sob a coordenação e orientação da Professora Débora Mazza, orientadora de Doutorado das professoras e que agora são partícipes de outras parcerias. Tais encontros coadunam com elementos, por exemplo: o registro escrito, dialético e dialógico, eivado por narrativas que capturadas em fragmentos do real identificam subjetividades e constroem percursos, com efeitos de sentido conferidos à ação pessoal e coletiva. Sua estruturação acontece na articulação humanidade-realidade-conhecimento para criar narrativas, descrever percursos, recuperar memórias, investigar processos, como sendo (também) forma de ensinar e aprender, de transformar-se e trans-formar a sociedade. Por fim, aponta-se que o desenvolvimento profissional, pessoal e acadêmico é marcado por relações que estabelecemos na vida mediatizadas pelo meio.

Palavras-chave: narrativas; professoras; educação; pesquisa; formação.

Caixa de guardados: encontros, sujeitos e sentidos

Caixa

Carregamos pela vida afora
os cheiros dos encontros raros,
dos acontecimentos,
da nossa primeira casa,



CAPA



SUMÁRIO

1109

do quintal, se houve quintal,
da mãe na cozinha,
dos sonhos quando acordamos.
Se houvesse uma caixa
para guardá-los, seriam
nosso tesouro.
E então, em dias de saudade,
abriríamos nossa caixa
e mergulharíamos
como num túnel do tempo.
Roseane Murray (2014)

Abriu a nossa caixa de guardados e rememorar o vivido, não foi exatamente trazer os fatos tais como eles aconteceram; foi um encontro com os sentidos atribuídos à experiência vivida, esta mesma, que nos impulsionou a escrever e refletir sobre a formação docente e os saberes profissionais dialogados neste Seminário. Foram os sentidos que nos indicaram o caminho para vislumbrar outros novos sentidos no tempo presente, num vai-e-vem contínuo que ora, deixava mais em evidência as objetividades, ora, as subjetividades, capturas pelas narradoras.

Desta forma, dizer de uma narrativa do encontro neste Seminário, tem a intenção de dar visibilidade aos movimentos, às vezes silenciosos e silenciados, mas que atravessam e forjam os percursos formativos-acadêmicos. Indicam possibilidades para potencializar a discussão epistemológica acerca da formação docente.

Assim, este artigo foi organizado em algumas categorias fundamentadas numa matriz humanizadora, às quais destacamos: onde tudo começou em que são configurados os dois sujeitos de nossa reflexão; as possibilidades e os limites de construção de narrativas do encontro como possibilidade para refletir acerca do desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional; as interações e os entrelaçamentos dos percursos formativos e de atuação; a convivência que conduz à situações de constituição de (outros) saberes; o compreender-se e aproximar-se do olhar que trans-forma o meu e o teu e, por fim, a nossa (in) completude e (in) conclusão dos encontros que marcam (também) a Educação

Assim, o foco é apresentar narrativas de acontecimentos, experiências e reflexões da/na Educação ancorada nas relações estabelecidas entre a docência e a pesquisa a partir de memórias¹ de mulheres professoras, cuja narrativa² dos fatos passados ajuda a alinhavar a práxis política-pedagógica dos sujeitos, suas intervenções na realidade e as trans-formações decorrentes do encontro e da convivência que acontecem concomitantemente nos tempos e espaços partilhados..

As narradoras são duas professoras encontram-se no mundo por meio da pesquisa. Desde o primeiro momento, muitas similaridades, entre objetividades e subjetividades, entre projetos de pesquisa e de vida tendo como

1 - Larrosa (2002) diz que memória não é a recoleção objetiva dos fatos passados, mas interpretação e construção, imaginação e composição, ancorada nas coordenadas espaço-tempo e nas mediações da linguagem. É o tempo narrado na história a partir das experiências que nos passam, acontecem e tocam.

2 - Benjamin (1997) entende a narrativa como a capacidade de trocar experiências através do contato humano que é o disparador da arte de narrar. Podemos contar e recontar histórias recorrendo ao acervo das experiências vividas ou relatadas por outros. Na narrativa a história é objeto de construção e os tempos e lugares estão em rearranjos constantes embaralhando o factual e o sensível.

utopias um mundo mais humano, transformado e transformando-se pela educação. Conceitos, teorias, campos empíricos, metodologias que se entrelaçaram pela/com pesquisa para narrar e refletir sobre nossos percursos, nossas inquietações, nossas buscas e nossas atuações enquanto (também) professoras e pesquisadoras.

Elaine e Nima, as narradoras deste texto, também são as professoras que buscaram pela pesquisa, compreender as dinâmicas dos processos vivenciados em suas trajetórias profissionais com/na educação pública brasileira. Uma, no âmbito da educação da infância, outra, de jovens e adultos; ambas envolvidas com a formação docente. Elaine havia iniciado seu doutorado³ em 2009, o mesmo ano que Nima defendera seu Mestrado⁴, porém em grupos de pesquisa⁵ e departamentos diferentes.

Em 2010, mudanças para Elaine e Nima, tanto nas dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais. A primeira, de projeto, a segunda, geográfica, as duas de grupo de pesquisa e departamento, trazendo alguns elementos importantes para a compreensão do que chamamos de narrativa pelo encontro: o desejo e a necessidade de estabelecer parcerias e de construir relações mais solidárias no espaço da Universidade e da pesquisa acadêmica; o desafio de encontrar uma epistemologia, na qual a vida humana, as sensibilidades e o saber da experiência (Larrosa, 2002) pudessem dialogar qualificadamente com o fazer científico.

O (re) encontro de Elaine e Nima, no segundo semestre de 2010, tendo em comum a orientação da Professora Débora Mazza⁶ o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE e a concepção formativa materializada na dinâmica de trabalho e estudo do Grupo, criaram um ambiente favorável e as condições para ambas exercitarem, pouco a pouco, a capacidade de pensar, agir e sentir com o outro; de produzir conhecimento sobre outras bases, tendo como elementos fundantes, a confiança, a criticidade, e o potencial das narrativas.

Tempos, espaços sujeitos... Tempos: de pesquisa e de vida; Espaços: acadêmicos, profissionais, pessoais; Sujeitos: mulheres, professoras, pesquisadoras

Compartilhar práticas de pesquisa e de ações profissionais no Grupo, possibilitavam transformar permanentemente ação-reflexão-ação. Reflexões que nos levaram a compartilhar alegria, angústias, complicações, escritas, leituras, textos, teses, que se mesclam a uma dimensão factual e sensível de/para uma produção político-pedagógica. É desafio e conquista, são diálogos e narrativas, eivadas por encontros e experiências que chegam assim, juntas...

Nos encontros do grupo de pesquisa fomos vivenciando o desafio de articular as visões e re-visões das leituras de mundo, de livros, de realidades, enquanto a conquista advinha do pensar, fazer e sentir educativos/educacionais e das intervenções em que estávamos inseridas. Olhar para estes movimentos neste artigo significa vislumbrar as possibilidades que as narrativas do encontro (trouxe) e traz para refletir acerca do desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional .

3 - A Política de Educação Infantil no Município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais, tese defendida em 2013, sob a orientação da Profª. Dra. Débora Mazza, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

4 - Pedagogia da Convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação, dissertação defendida em 2009, sob a orientação da Profª. Dra. Sonia Giubillei, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) da Faculdade de Educação.

5 - Grupo Memória e Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) respectivamente.

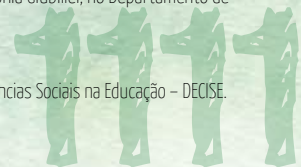
6 - Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Lotada no Departamento de Ciências Sociais na Educação – DECISE.



CAPA



SUMÁRIO



Narrativas do encontro: possibilidades para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
[...] Existo onde me desconheço
Aguardando pelo meu passado
Ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato
Morro
No mundo por que luto
Nasço
Mia Couto (2009, p.13)

Pensar com Mia Couto sobre a necessidade de ser um outro, para ser eu mesmo, é a via de acesso para refletir sobre o potencial que as narrativas (do encontro) trazem para os processos (auto)formativos e de desenvolvimento profissional, nos quais, a narração pode ser entendida “como um mecanismo fundamental de comprensión de si mismo y de los otros” (LARROSA, 1996 p.461).

Outro aspecto a ser considerado para o desenvolvimento profissional é que “las narrativas personales se producen y se median en diferentes contextos sociales y com diferentes propósitos” (idem, p.462), isso significa afirmar que se os movimentos formativos possuem tempos e espaços previamente definidos e institucionalmente delimitados, como, o interior da Universidade e do grupo de pesquisa, por outro lado, os seus desdobramentos extrapolam as dimensões espaço-temporais e percorrem a temporalidade intrínseca à vida humana; e os sentidos constituem-se na relação com os demais acontecimentos da vida.

Nesta direção, olhar para as possibilidades que a narrativa (do encontro) tem para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, implica em reconhecer o outro-em-mim (e suas narrativas), como aquele que é capaz de informar sobre mim mesmo, nas diferentes esferas de atuação, nas vozes que me compõem e na polifonia de sentidos e de contextos que construí ao longo de um tempo.

Daí a importância que a escrita nas narrativas e nos processos que configuram o desenvolvimento profissional. Além do seu caráter reflexivo, a escrita atribui um estatuto legítimo ao vivido, ao factual, ao sensível, ao mesmo tempo em que dá visibilidade aos processos. Trazer a narrativa do nosso encontro, neste artigo, constitui-se então, na possibilidade de pôr em movimento fragmentos de nossas histórias, produzidas no contexto social da universidade, no campo da Educação, da pesquisa e da docência; é dar visibilidade a uma história que se põe em relação significativa com outras histórias; é o processo pelo qual ganhamos e modificamos a autoconsciência; é uma luta por sentidos, em que (re) nascemos.

A convivência e a constituição de (outros) saberes

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996, p. 16)

Não há encontro sem busca e busca sem alegria. Esses movimentos também no campo da Educação se inserem um no outro. Enquanto ensino e aprendo continuo buscando. Ensino e aprendo porque busco, sou buscado. Em termos críticos, reflexivos e afetivos essa constituição de saberes a partir da convivência pode acontecer com a boniteza do encontro e a alegria da busca.

Ensinar, aprender e conviver lidam com esses movimentos nos quais os (outros) saberes vão se constituindo, são assim práticas requeridas como uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres de convivência e como sujeitos históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer a si, o outro e o mundo.

Daí, que seja fundamental, a busca (e o encontro) da boniteza em nossas relações, como uma experiência emancipadora, cuja feitura dá indícios das influências partilhadas não como processos estanques, e sim, contemplando aspectos cognitivos e afetivos, que mediatizados por uma Pedagogia da Convivência (SPIGOLON, 2009), sejam capazes de impedir ou minimizar a dicotomia entre eles e a realidade existencial e intelectual.

Dialogar em torno da constituição de (outros) saberes, do ponto de vista e/ou da vista de um ponto, a partir da Pedagogia da Convivência (SPIGOLON, 2009), tanto implica os referenciais “pensar”, “fazer”, “falar” e “sentir”, partindo do princípio de que a convivência pelo encontro em si é uma relação dialética e dialógica de desconhecido, de conflito, de desafio, de afinidade, quanto o respeito, a tolerância e a superação que produz indiscutivelmente um certo saber, caracterizando as relações a partir de então.

Ou seja, é através dessa convivência, dos saberes diferentes que o conhecimento é produzido, compartilhado, mediante os processos de ensinar-aprender, pautado na “amorosidade”, “criticidade” e “liberdade”, num compromisso político-pedagógico cuja “conscientização” não se faz automaticamente.

Faz-se na experiência alcançada através das relações de reciprocidade e alteridade que estabelecem e sustentam os laços sociais, pedagógicos, políticos entre os sujeitos e os grupos nos quais se inserem e com os quais partilham e intervêm nos processos de convivência e interação que criam, desenvolvem e identificam ressonâncias históricas em comum.

Vivemos cenários desafiadores no que se refere à Educação que acontece, destacadamente, nas dimensões da convivência advindas das narrativas de acontecimentos, pesquisas, dilemas, inflexões e reflexões da/na escola ou na universidade, nas relações dos/as professoras e/ou demais profissionais da Educação entre pares, com os estudantes, assim como outros sujeitos. São desafios que nos provocam a pensar as instituições, os sujeitos e a sociedade.

Aqui há uma demanda, identificada por nós, por uma busca constante, que requer a presença e a participação do outro, do sujeito face ao mundo; por uma busca que se permite invenção e re-invenção, no sentido de perceber o que já sabe e não apenas o que ainda não sabe. É o sentimento de amor e de convivência vistos como fenômenos humanos, como atos de criação, de dialogicidade e de liberdade, essenciais à Educação.



CAPA



SUMÁRIO

1113

Ante tais configurações, apresentamos alguns elementos para pensarmos as teorias e práticas, as diversidades e adversidades, o outro e a si, e tudo isso no sentido de que a Educação é processo de humanização construído pelo diálogo e pela convivência. Segundo Paulo Freire e um conjunto de interlocutores, somos seres da práxis, da ação e da reflexão.

O processo da convivência assume elementos necessários para a práxis. Essa relação de convivência e práxis denota a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa e o que se sente acerca do que se faz. É a união entre teoria e prática que vem do conceito marxista da práxis⁷, e que com Freire (1972) na Pedagogia do Oprimido é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. E por isso, segundo Lefebvre (1958) a práxis se revela também como totalidade. Nesse contexto, convivência e pedagogia agem e interagem no campo da Educação contemporânea, influenciando o pensamento político-pedagógico mundial.

Ensinar e aprender exigem reflexão crítica sobre a teoria e a prática, que por sua vez, aqui envolve o movimento dinâmico, dialético entre a convivência de duas professoras/pesquisadoras que se não se funda naquela postura docente e formativa do “pensar e do fazer certo”, mas que propõe deslocar-se entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O saber feito a quatro mãos e a dois corações, de maneira espontânea e desarmada, considerando e acolhendo as epistemologias dos sujeitos. Este saber abre possibilidades, embora com seus limites, a constituição de saberes que passa a ser produzido entre si em comunhão uma com a outra.

A convivência nos conduz (também) à processos de formação partilhados e a situações de constituição de (outros) saberes, bem como desencadeou aprendizagens/ensinagens pessoais, acadêmicas e profissionais.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, nos discursos teóricos dos pesquisadores, nas experiências da convivência, seja incentivado e aconteça a reflexão crítica sobre o ontem ou o hoje tendo em vista o presente e o amanhã em constante superação, pois quanto mais me assumo como estou sendo e me vou apercebendo disso, mas me torno capaz de transformar, incorrendo numa perspectiva processual e sensível de si e do outro.

E isso em certa medida desencadeou em nós duas, o reconhecimento da convivência para a constituição de saberes ao lado de seus prazeres, afazeres, dissabores, sabores, amores, enfim. Assim, como Larrosa (2002) propõe “pensar a Educação a partir do par experiência/sentido [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, tentamos pensar e escrever, narrar juntas algumas questões e situações que nos atravessaram por tempos e lugares.

O olhar que trans-forma o meu e o teu

O seu olhar
[...]
O seu olhar demora
O seu olhar no meu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu
[...]

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit (1995)

7 - Marx designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária).



Tecer relações comigo a partir do olhar do outro e vice-versa é acessar, concomitantemente, conexões de sentido capazes de estabelecer relações e inter-relações com essa experiência. São olhares e diálogos em torno do passado e futuro, que se abrem a partir do presente.

Presente que a cada situação dada não pode ser plenamente apreendido se, a pretexto de contemplarmos sua objetividade, deixamos de considerar as relações intersubjetivas que as caracterizam. Bakhtin (1993) se aproxima para afirmar que a arquitetura concreta do mundo atual dos atos realizados tem três momentos básicos: o Eu-para-mim mesmo; o Outro-para-mim; o Eu-para-o-outro. É esse um processo incessante de interação.

Quem educa (ensina e aprende): em permanente processo de transformação... marca o corpo do outro e é marcado também... participa do encontro de seres humanos mediatizados pelo meio... Somos inteireza! Aprendemos e ensinamos porque somos seres humanos e nos tornamos humanos através do ato de conhecer o mundo, ou seja, nosso processo de “humanização” é marcado por relações que vivenciamos ao longo da nossa vida.

Ao longo da nossa vida, na busca de uma prática que inclui, que não perde a sua capacidade de indignação, lançamos o olhar que reconhece a produção coletiva, crítica, política, sensível, consciente e reflexiva, por meio da Educação como espaço, tempo e lugar de construção e trans-formação, expresso aqui como naquelas letras suspensas em cartazes, cujas imagens e paisagens marcaram nossos olhares durante o evento⁸ que traz a tona “quem eu sou, você só vai perceber quando olhar nos meus olhos, ou melhor, além deles” (LISPECTOR). O olhar que perscruta...

Olhar que não se faz neutro e, que se apercebe de todos e todas que ousam ensinar-aprendendo. Olhar que se encontra sempre em busca de si quanto mais se aproxima do outro.

Outro sentido são os olhares capazes de trans-formar o seu e o meu. A arte de narrar o encontro pela arte de trocar experiências e produzir outras, através da convivência e das relações humanas, profundamente eivadas pelo assumir-se. Assumir-se sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto. Considerando que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (FREIRE, 1996).

Inventariamos discutir a importância do olhar do outro sobre a formação docente e os saberes profissionais, na formação inicial ou continuada, tanto na escola básica quanto nas instituições e na universidade, com intervenções dos sujeitos que participam dos processos educativos a partir das nossas experiências. Assim entendemos que nessa perspectiva, as relações e as práticas coletivas se caracterizam em um sistema horizontal de respeito e de intercomunicação.

8 - Remissão ao VII Fala outra escola, realizado entre os dias 14 e 17 de julho do corrente ano, na Faculdade de Educação da UNICAMP.





Figura 1 – Registro de um dos encontros mensais do Grupo de Pesquisa, sob a coordenação da Profa. Dra. Débora Mazza, na Faculdade de Educação, da UNICAMP, em 16 de abril de 2014. Da esquerda para a direita: Camila Brasil Campos, Kátia Noroês, Ana Paula Silveira, Elaine Cassan, Thaís Anastácio, Nima Spigolon, Lillian Zanvettor e a Profa. Dra. Débora Mazza.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Os nossos percursos formativos que se entrecruzaram pelos caminhos da pesquisa junto ao GPPE e, que desencadearam processos de reflexão e de atuação profissional acenam outra inquietação mais profunda é: como vamos constituindo o lugar da pesquisa, do pesquisador e do outro que se transforma e me transforma? Repensar nosso lugar como sujeito e, a partir daí, refletir as relações, as possibilidades, os limites e as soluções ancoradas numa dimensão humanizadora e mais sensível. Vislumbrar os sentidos da problematização, transformação/ação e intervenção de nossa práxis cotidiana, do nosso ser/estar no e com o mundo. Indo um pouco mais além: o que o outro melhora a (minha) ideia e o (meu) olhar? Em que medida eu contribuo para a (sua) ideia e o (seu) olhar?

Os caminhos trilhados até aqui por nós duas, e ainda em decurso na Educação pela pesquisa, revelam conceitos para pensar nós mesmos, nossas teorias e práticas que reverberam nas nossas parcerias e espelham a confiança no que você faz e no que o outro pode fazer, sobretudo, naquilo que é feito e está sendo feito conjuntamente.

(In) Conclusões

O caráter de (in) conclusão que envolve o metié acadêmico diante do inexorável fato de que somos incompletos, pois como destaca Paulo Freire “ái se encontram as raízes da educação, mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão que dela têm. Daí que seja a educação um fazer permanente”

(FREIRE, 2006, p. 73), e reitera Elza Freire ao afirmar que “a pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (FREIRE, Elza in Freire, 1978, p. 39). Ambos se completam e se complementam numa perspectiva do diálogo, da dialética, da convivência humana.

Combinamos o uso fragmentado das narrativas para mencionar que a força do encontro, das experiências e das memórias, aqui de duas professoras e pesquisadoras reside na expressão universal da coisa particular e, que em muitas circunstâncias o ato de aprender e ensinar se manifestou também nisto.

Tornar-se de (in) conclusão à reflexão: que lugar ocupo quando me proponho a fazer com o outro?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo & TATIT, Paulo. O seu olhar, In: Álbum Ninguém (BMG/RCA), 1995. Disponível em <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91707/>. [Acesso 2015-07-21].

BAKHTIN, Mikhail. M. Toward a Philosophy of Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador- considerações sobre a vida de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CASSAN, Elaine R. A Política de Educação Infantil no Município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais. Campinas, 2013. [236f.]. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

COUTO, Mia. Raiz de Orvalho e outros poemas. 4ª edição. Portugal: Editorial-Caminho, 2009.

FREIRE, Elza. Segundo momento. In: FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Porto: Afrontamento, 1972.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, nº 19, 2002.

_____. Narrativa, identidad e desidentificación. In: LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura e formación. Barcelona, ES: Laertes S.A de Ediciones, 1996, p.461-482.

LEFEBVRE, Henri. Critique de la Vie Quotidiene. Paris: Éditions l’Arche, 1958.

MARX, K. (1859). Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, J. A.(Org.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. (1867). O capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, Vol. I e II.

MURRAY, Roseane.VIGNA, Elvira [Ilustradora]. Cinco sentidos e outros. BH/MG: Abacatte Editorial, 2014.

SPIGOLON, Nima I. Pedagogia da Convivência: Elza Freire – uma vida que faz Educação. Campinas, 2009. [238f.]. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.



Projeto peixe vivo

Juliana Terra
julitterra@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Lais de Ramos Rechineli
lais.rechineli@campinas.sp.gov.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Neste trabalho realizamos o relato de nossa experiência vivenciada ao longo do segundo semestre de 2014 em um agrupamento III de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campinas – SP. Trata-se de um projeto elaborado e realizado em parceria entre a estagiária do curso de Pedagogia e a professora da Turma da Dona Aranha, cujo foco principal foi apresentar outra possibilidade de expressão corporal a partir da dança de roda. Buscando, portanto, trazer um novo olhar para esta linguagem, tentamos fazer com que o projeto não se desvinculasse dos direcionamentos pedagógicos que a Turma da Dona Aranha estava vivenciando. Assim, a proposta foi dividida em quatro etapas, que ocorreram em dias diferentes e com tempos variados de etapa para etapa. Na primeira delas, as crianças reconheceram cores, texturas e formas a partir de imagens de peixes em diversos materiais, como isopor e lixa. Na segunda etapa, o objetivo foi que as crianças contassem os peixes (reconhecimento de quantidade) e “confeccionassem” as fantasias que seriam usadas na dança. Na etapa seguinte, apresentamos para as crianças a cantiga “Peixe Vivo”, a partir da qual as próprias crianças criaram a coreografia. Na última etapa, após vários ensaios, a dança de roda foi apresentada para outras pessoas, que também foram convidadas a dançar. Os resultados do Projeto foram promissores, permitindo enriquecer a formação inicial da estagiária, a formação continuada da professora e estimulando a iniciativa própria, o senso crítico e a criatividade das crianças.

Palavras-chave: estágio; educação infantil; formação inicial; formação continuada; linguagem corporal

Contextualização

Em agosto de 2014, buscando espaço para realizar o estágio de Educação Infantil que complementa a grade curricular do curso de Pedagogia na UNICAMP, iniciamos nossa parceria. De um lado, a estagiária, no seu penúltimo ano do curso. E do mesmo lado, a professora da Turma da Dona Aranha, composta por crianças de 2 a 3 anos de idade, período da manhã, da Escola Municipal Prefeito Rafael Andrade Duarte.

Como uma das ações de estágio, foi proposto pela professora responsável pelo estágio, e, portanto, orientadora do mesmo, que, inseridos nos espaços de educação infantil, os estagiários realizassem alguma intervenção junto às crianças.

A realização de projetos no estágio é enriquecedor para a formação docente do estagiário, pois permite que ele desenvolva autonomia e criatividade (PIMENTA e LIMA, 2004).

Neste contexto, a estagiária trouxe como proposta de intervenção de estágio a apresentação da dança de roda para as crianças da Turma da Dona Aranha, em um projeto intitulado “Projeto do Peixe Vivo”.



CAPA



SUMÁRIO

Na dança de roda, as crianças ficam de mãos dadas em círculo, acrescentando coreografias ao ritmo de canções infantis cantadas em uníssono e sem acompanhamento instrumental. “É uma dança democrática que não estabelece hierarquias, pois não possibilita a existência de um solista. Qualquer um pode bailar com expressões corporais naturais e singelas.” (LOUREIRO e LIMA, 2011: p.397).

No contexto escolar, podemos afirmar que as danças de roda permitem o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social dos envolvidos. A proposta não se restringiu, no entanto, a estes aspectos, mas ela se ampliou a partir do momento que convida as crianças a participarem da elaboração da fantasia, da definição da coreografia e da “aceitação” de novos membros para a roda.

Algo que parece “aceito” na Educação Infantil, é que o trabalho do corpo das crianças pode se limitar ao “momento do parque”. Lima (2008) afirma que há uma tendência de certos professores, principalmente da Educação Infantil, de não exercerem qualquer tipo de interferência, por considerarem as atividades lúdicas como uma atividade biológica e, portanto, que se dá em razão da maturação das crianças e não como resultante da aprendizagem social.

Esta concepção, segundo Lima (2008) é designada de “laissez-faire” e por conta dela, nas atividades lúdicas entre as crianças, os adultos: “(...) não atrapalham, não impedem, contudo não interferem, não influenciam e não enriquecem tais atividades: apenas observam e garantem tempo e espaço para que elas aconteçam.” (LIMA, 2008: p.29).

Segundo o Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (GEAEF, 1993), a recreação como prática pedagógica pode apresentar-se como atividades espontâneas experimentadas pela criança com fins em si mesmas. Tais atividades são importantes e devem ser exploradas no universo da Educação Infantil, mas não deve ser a única prática de “educar o corpo” a ser apresentada às crianças.

Ayoub (2005, p. 148) nos revela que a rede municipal de ensino de Campinas – SP, “não possui especialista em Educação Física na esfera de Educação Infantil”. Neste contexto, Ayoub (2001) afirma que as professoras generalistas não se veem com conhecimento para percorrer práticas culturais relacionadas ao campo da Educação Física.

“(…) a linguagem corporal não é uma ‘propriedade’ da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser focalizada em vários momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador” (AYOUB, 2001: p.57).

A expressão corporal é uma forma de linguagem, devendo ser apresentada de diferentes maneiras para a criança, ampliando seus conhecimentos sobre este saber. Buscando, portanto, trazer um novo olhar para esta linguagem, tentamos fazer com que o projeto não se desvinculasse dos direcionamentos pedagógicos que a Turma da Dona Aranha estava vivenciando. Assim, três aspectos foram incentivados: a música como forma de expressão, o reconhecimento de diferentes texturas e cores e a introdução à alfabetização matemática (reconhecimento de quantidade).

Objetivos

Os objetivos do Projeto Peixe Vivo foram:

- Explorar a expressão corporal por meio da dança de roda, possibilitando as crianças o reconhecimento de



CAPA



SUMÁRIO



si, do outro e do todo no contexto histórico social em que estão inseridas;

- Promover a socialização das crianças e da comunidade escolar;
- Integrar à dança de roda três direcionamentos pedagógicos: a música, a exploração da textura e cores; e o reconhecimento de quantidade;
- Permitir a estagiária vivenciar a regência na Educação Infantil tendo a professora-supervisora uma formadora neste processo.

Desenvolvimento e Reflexões

A proposta foi dividida em 4 etapas. Cada uma delas ocorreu em dias diferentes e o tempo variou de etapa para etapa.

Durante todas as etapas foram mantidos diálogos constantes sobre o planejado e o vivenciado entre a estagiária e a professora responsável pela turma, permitindo a estagiária refletir ainda mais sobre a sua prática pedagógica. Desta forma, a avaliação ocorria de maneira contínua e o tempo todo.

As crianças também foram parceiras nesta avaliação da prática que estava sendo “re-formulada”, tanto a partir das observações feitas de seus comportamentos, ações e falas como nos relatos que eram escritos no Livro da Vida pela professora (escriba).

Etapa 1: Reconhecendo as cores, texturas e formas

Nesta primeira etapa a ideia era aproximar as crianças da proposta, integrando o novo com o que já estava sendo foco no processo de educar proposto pela professora da turma.

Desta forma, vários recortes de peixes nas mais diversas cores e materiais (lixa, papel camurça, papel laminado, isopor e EVA) foram espalhados em um pedaço de TNT no centro da roda.

Através de diálogo, as crianças foram questionadas sobre o que eram aquelas figuras. A resposta foi unânime que se tratava de peixes. Em seguida, foi perguntado a elas se todos os peixes eram iguais e todas elas responderam que não.

Algumas crianças lembraram-se do filme “Procurando Nemo” e falaram sobre os personagens que aparecem no filme e que são diferentes uns dos outros. Inclusive, pegaram alguns bonecos destes personagens que estavam disponíveis na sala para “comprovarem” a fala.

Retornando aos peixes recortados, ao perguntar às crianças sobre o que diferiam uns dos outros, apenas duas características foram apontadas: a cor e o tamanho. Embora fosse nítida a diferença das cores, muitas crianças mostraram dificuldades em nomeá-las, dizendo que determinado peixe era de uma cor, quando era de outra. Além disso, o que ficou evidente é que muitas das crianças ainda não diferenciam as tonalidades, não reconhecendo, por

exemplo, um azul escuro e um azul claro como sendo ambos azuis. Assim, afirmavam a cor do peixe azul claro como sendo azul, mas não sabiam como nomear a cor do peixe azul escuro.

Quanto à textura do peixe, as crianças só perceberam que eram diferentes quando foi sugerido a elas pegarem nos peixes:

“-Ju, este peixe faz cosquinha” – disse Beatriz de 3 anos, ao pegar um peixe feito de lixa na mão.

“-Este peixe é molinho. Parece feito de chinelo” – disse Heloísa, de 3 anos, apertando um peixinho de EVA.

Etapa 2: Contando os peixes e confeccionando as fantasias

Como proposta pedagógica, a professora da Turma da Dona Aranha defende as técnicas do pedagogo francês Cèlestin Freinet. Tais técnicas (FREINET, 1973) visam promover o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças, ocorrendo segundo as suas necessidades e seus interesses.

Ou seja, ao aproximar a criança do espaço social (vida além da escola) elas tendem a levantar hipóteses para responder suas aflições reais, suas indagações internas e seus conflitos íntimos.

Na realização das técnicas, as crianças desenvolvem os 4 eixos descritos por Freinet: cooperação, livre expressão, autonomia e trabalho.

O professor estimula a criança a trabalhar de acordo com o seu ritmo e segundo seu próprio temperamento, permitindo que ela tenha relativa independência perante o professor. Ao agir assim, o professor demonstra confiar na criança, promovendo ajuda conforme o necessário, mas não mandando nela, para que não haja uma relação de poder (um manda e outro obedece).

O plano de trabalho, por exemplo, é uma das técnicas proposta e ressalta a importância dos estudantes de se auto governarem, pois eles decidirão seu plano de ação para cumprir as tarefas no prazo estipulado. Cada criança pode escolher a atividade que gostaria de fazer em determinado momento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia (FREINET, 2004).

Em geral a professora da Turma da Dona Aranha propõe 3 ateliês, deixando as crianças decidirem por qual (ou quais) farão no dia. O ateliê que envolve a elaboração de um produto é apresentado mais de uma vez por semana e deve ser “frequentado” pela criança em algum momento.

Nesta segunda etapa do Projeto, portanto, agregando a proposta à rotina da turma, cada criança confeccionou sua “fantasia de peixe”, sendo este processo um dos ateliês que ocorreu por alguns dias.

Para cada criança, foi feito um colete de TNT azul que representaria o mar. As crianças deveriam escolher 10 peixes entre os vários já recortados nos diversos materiais. Como esta etapa compunha um ateliê, foi possível dar atenção individual para cada criança. Então, juntos, contávamos os 10 peixes e, na seqüência, a criança deveria escolher 5 deles para serem colados na frente do colete e 5 deles na parte de trás (Figuras 1a e 1b).



CAPA



SUMÁRIO

1121



Figura 1: Criança contando os peixes para serem colados (a) e criança definindo onde colar o peixe na sua fantasia (b)



Professora e / ou estagiária passava a cola nos peixes e os posicionava onde as crianças decidiam, cabendo a elas “apertar” o peixe contra o TNT para garantir a fixação.

Na seleção dos peixes, somente 2 crianças se posicionaram com certo “rigor” quanto a escolha. As demais apenas se preocuparam em pegar 10 peixes, fossem eles quais fossem.

Entre as que tiveram critério, Giovana quis escolher apenas os peixes amarelos e dourados, alegando ser esta a sua cor predileta. A outra criança foi um menino que se negou a escolher um peixe cor de rosa, conforme sugestão de uma colega, alegando não ser este um “peixe de menino”.

Apenas 50% das crianças conseguiram contar até 10 sem necessitar de intervenção. Os demais se perdiam na contagem, ou pegavam mais ou menos peixes do que o número que “reproduziam” oralmente. Tal fato justifica a decisão da professora de realizar diversas atividades lúdicas envolvendo a identificação da quantidade.

Etapa 3: Apresentando a cantiga e elaborando a coreografia

Depois de entregar as fantasias prontas para que as crianças pudessem usá-las, a estagiária cantou as duas primeiras estrofes da cantiga “Peixe Vivo” para elas. Muitas já a conheciam, e acompanharam na cantoria.

Para que todas as crianças aprendessem a letra e a melodia, a professora cantava com elas durante os dias em que a estagiária não estava na escola, como se fosse uma das brincadeiras do dia, dando sequência a proposta.

Peixe Vivo (autor desconhecido)

Como pode o peixe vivo

Viver fora da água fria

Como pode o peixe vivo

Viver fora da água fria

Como poderei viver

Como poderei viver

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Depois de cantarmos várias vezes a música, foi organizada uma roda com as crianças e, de mãos dadas, brincamos de roda. Em seguida, a estagiária perguntou como poderíamos dançar a “música do peixe” (forma carinhosa a qual as crianças se referiam à cantiga Peixe Vivo).

Uma das crianças propôs um passo que fazia menção a um peixe nadando. Embora a proposta inicial era fazermos uma dança de roda e, portanto, mantermos as mãos unidas; para valorizar a criatividade das crianças e estimular a sugestão de novos passos, não nos “apegamos” a esta necessidade das mãos; embora mantivéssemos o grupo organizado de forma circular.



CAPA



SUMÁRIO

1123

Para Bondioli (1998), a intervenção do adulto na Educação Infantil deve ocorrer de maneira mais “interna” possível, abandonando o papel de adulto que brinca com a criança e se fazendo passar por uma criança da mesma idade daquelas que está interagindo. Nesta interação, “o adulto deve deixar a criança livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle do andamento e, ao mesmo tempo, participar desenvolvendo um papel ativo de co-autor” (p. 226).

Neste contexto, estagiária e professora atuavam apenas como mediadoras no processo de criação da dança, estimulando que as próprias crianças propusessem a coreografia.

Na sequência, alguma criança lembrou-se de um vídeo que a professora mostrou para eles sobre a dança do acasalamento de uma espécie de aranha chamada aranha-pavão. Imitando a dança da aranha, um novo passo foi inserido em nossa dança; e aos poucos, novos passos foram compondo a coreografia.

Em todas as idas da estagiária posteriormente, ela era cobrada pelas crianças, já na roda inicial, quando iriam usar a “roupa de peixe” e dançar. Esta cobrança era muito gratificante, pois mostrava o quanto a proposta estava sendo significativa para elas.

Uma vez elaborada a dança, a mesma foi explorada várias vezes por vários dias, a fim de permitir as crianças reconhecerem o seu movimento, o movimento do outro e do coletivo: transformou-se em mais uma brincadeira diária. Além disso, não podíamos esquecer que estávamos envolvendo crianças pequenas e que, como tais, não possuem concentração por muito tempo em uma mesma atividade. Isto nos fez estarmos atentas para que a proposta não fosse cansativa e desinteressante para os envolvidos.

Etapa 4: Aumentando a roda - Chamando convidados para dançar

Um grupo de professores que estudam a pedagogia Freinet entrou em contato com a professora da Turma da Dona Aranha para conhecer o trabalho dela na prática, já que são poucas as educadoras da rede municipal de Campinas que adotam esta pedagogia. Definido o dia da visita, na roda de conversa, perguntamos para as crianças o que elas achavam de dançar a “dança do peixe” para as visitas e ensinarem para elas como é a coreografia.

A roda de conversas é uma das maneiras usadas pela professora para promover a socialização entre ela e as crianças e entre as próprias crianças. A roda de conversas pode ser vista também como uma ferramenta pedagógica que permite estimular a criticidade e reflexão dos alunos, desenvolvendo a oralidade e a livre expressão (TERRA e PRADO, 2013).

Algumas crianças fizeram perguntas, curiosas em saber quem iria dançar com elas e como elas iriam dançar sem a “roupa do peixe”. Tendo todas as crianças aprovado a proposta, novas fantasias foram feitas, para agregar as convidadas à nossa roda.

No dia marcado, as crianças se mostraram agitadas, curiosas em conhecer as visitas e se elas iriam ser capazes de dançar como eles. Após as apresentações e o momento do parque, com todos em roda, a dança se iniciou.

Na primeira vez, poucas crianças dançaram, ficando inibidas ao se darem conta do tamanho que a roda ficou. Em um segundo momento, vendo que as novas integrantes estavam integradas e fazendo a coreografia, as crianças ficaram mais tranquilas e dançaram; pedindo bis quando a música / dança acabou.

Considerações Finais

O estágio realizado na Turma da Dona Aranha foi um grande aprendizado nos contextos que envolvem a Educação Infantil, nos seus mais diversos momentos. Vivenciar a Educação Infantil permitiu a estagiária refletir sobre este universo, enriquecendo o conhecimento para que ela possa traçar a sua “teoria pedagógica pessoal”.

Para a professora este estágio proporcionou trocas efetivas com a estagiária, posto que é comum aos estudantes de pedagogia mais observarem do que participarem dos momentos juntos. Neste caso em especial, a professora pode contar com a estagiária de forma eficaz, como uma profissional que sugere, participa e faz. Ela tornou-se parte fundamental na colaboração e construção da independência e autonomia da Turma da Dona Aranha.

Foi possível verificar que as crianças são autoras de sua própria identidade, construindo-a a partir da reprodução que fazem do mundo dos adultos e na resignificação que dão a este mundo conforme estabelecem as mais diversas interações com seus pares.

A possibilidade de criar e desenvolver um projeto na Educação Infantil proporcionou uma resposta à nossa indagação quanto à educação do corpo nesta fase: sim é possível fazer outras atividades além do “momento do parque”. Paralelamente, as relações estabelecidas por meio do projeto (a)fetou professora e estagiária, que passaram a enxergar as ações na Educação Infantil segundo um novo olhar.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, n. 3, v. 26, p. 143-158, 2005.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, p. 1998, 212-227.

FREINET, Celestian. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa, 1973.

FREINET, Celestian. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC. Florianópolis: NEPEF / UFSC – SME, 1996.

LIMA, José Milton. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LOUREIRO, Maristela, LIMA, Sonia R. Albano. As Cirandas Brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. Ceart, v. 1, 2011, p. 393-410. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/03MUSICA_Maristela.pdf>. Acesso em 08/05/2015.

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

TERRA, Juliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Roda de Conversa e seus Encantos. In: ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Org.). Formação de Professores. Campinas: FE/UNICAMP, 2013, v. 1.



CAPA



SUMÁRIO

1125

Formação docente continuada e a conversação na escola: o olhar do outro na constituição do sujeito professor

Marcilena Assis Toledo
marcilena@gmail.com
Universidade do Vale do Sapucaí-MG

Carla Helena Fernandes
carlahelenafernandes@yahoo.com.br
Universidade do Vale do Sapucaí-MG

Resumo: A escola da contemporaneidade vem sofrendo um processo de grandes mudanças. O desafio das instituições e dos professores está em buscar espaços formativos que favoreçam a construção de consciência crítica de si e do contexto que habitam. Nesse sentido, das necessidades atuais, entende-se a formação continuada como processual e que tenha como referência a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos de trabalho. A pesquisa, desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino de Pouso Alegre – MG, teve como objetivo investigar, em um espaço coletivo criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da técnica da Conversação: dispositivo clínico psicanalítico para trabalho com grupos. Os encontros aconteciam semanalmente, com a participação de doze professores do Ensino Fundamental e Médio e a analista/pesquisadora, e foram audiogravados. Na análise, tendo-se como referência os conceitos-chave da pesquisa, a saber: formação na escola, dilemas docentes e interlocução, buscou-se pela emergência de temáticas a partir dos relatos dos professores e a escuta da analista/pesquisadora. Um dos pontos da análise evidencia a relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na escola e na sociedade, como sujeito e profissional. As conclusões apontam que o coletivo escolar, espaço da Conversação, adquire o estatuto de formativo ao promover a (re)significação de saberes compartilhados, possibilitando novas formas de atuação.

Palavras-chave: formação; dilemas docentes; conversação..

Introdução

Esse artigo trata da formação docente continuada a partir da incidência do olhar do Outro na constituição do sujeito/professor. Nesse sentido, entende-se a formação continuada como processual e que tenha como referência a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos de trabalho. Fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino de Pouso Alegre – MG, que teve como o objetivo investigar, em um espaço coletivo criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissio-

1126



CAPA



SUMÁRIO

nal. Serão apresentadas alguns recortes da fala dos professores durante as Conversações: dispositivo clínico psicanalítico para trabalho com grupos e que foi utilizado pela pesquisadora/analista, como metodologia de pesquisa (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2016) Um dos pontos da análise da pesquisa se direciona para o objetivo do presente artigo que busca pela evidência da relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na escola e na sociedade, como sujeito e profissional.

Dilemas educacionais e a Conversação como espaço de reflexão

Nóvoa (1992), ao falar das organizações escolares aponta para os desafios ai presentes e afirma que a mudança de paradigmas está na base das solicitações contemporâneas por transformações educacionais, sobretudo a partir dos anos 80, o que têm influenciado as formas de organização das escolas. O desafio está em potencializar a realidade educacional atual fazendo com que as organizações escolares, no atual contexto das mudanças sociais, venham “configurar novas práticas pedagógicas coletivas abrindo horizontes para um espaço de autonomia profissional dos professores” (p. 10).

Prof.1.: É. Nós somos muito desrespeitados em tudo. Então, está lá que é para ser 35 e coloca-se 37, 38, 39, né? Não pensa assim, um minuto no professor.

Prof.2.: Pensa em alguém que veio pedir a vaga, por que eu vim mudar; porque... Agora, se não tem, fala que nessa sala só tem 35 vagas de alunos por ano...

Prof.1.: E assim, a qualidade que nos cobram tanto, mas não temos assim... maneira de ter tanto suporte para ter tanta qualidade assim. Ai eu estou sentindo que a qualidade está caindo porque as condições estão ficando piores não é?

Prof.3.: Até complementando ai o exemplo, nas duas salas de sexto e sétimos anos que ela colocou alunos a mais, não tem livro. Eu já estou dando as atividades avaliativas e eu estou vendo a diferença na sala dos que estão levando o livro para casa para fazer a tarefa, para fazer as atividades, estudar... e sala que está sem livro. Já tem a diferença, e ai fala como?

Prof.4.: Um professora interrompe – Ai fala que é a questão do material que é insuficiente.

Prof.3.: Exatamente! E agora, esse livro vai chegar quando?

Prof.2.: Eu que tenho que se virar.

Prof.1.: Mas é isso. Nós temos que nos virar e.... Mostrar resultado.

Prof.3.: Exatamente! Como é que nós vamos mostrar resultado na sala... Colocaram um número maior de aluno na sala de aula...

Nesse sentido, a atuação do professor, que reflete direta e indiretamente nas relações no contexto escolar, vem sendo colocada em questão ao se posicionar diante dos alunos, dos pais, dos diretores e da instituição escolar em toda sua dimensão, principalmente, ao se posicionarem diante de si mesmo. Porém, há de se questionar sobre



CAPA



SUMÁRIO

1127

como se percebem os profissionais da educação frente aos desafios postos à sua prática e ainda refletir sobre como, diante da solicitação de inovação e mudança, das necessidades reais de seus alunos e dos apelos sociais, têm lidado no cotidiano escolar com o exercício da docência.

Prof.2.: Quando você vê, em outra situação, eu digo a postura de quem está..., outra posição. Tive uma mãe que... Você acha certo? Vamos discutir um pouquinho, a posição que o seu filho tomou. Você acha certo isso aqui que ele fez? Aí a mãe falou: Espera aí, você não quer corrigir isso aqui, você não quer discutir. Então você veio aqui só pra acabar com a professora? Você não quer discutir a postura do seu filho? Pronto, acabou. Espera aí! Vamos discutir, vamos falar da postura do seu filho? Vamos falar que seria tão terrível pra ele fazer isso? Mas isso não poderia ser oficialmente... Já aconteceu uma situação assim comigo. Vamos discutir sobre seu filho... Como está a postura dele? Como é que ele fez isso? Mas isso eu não quero falar. Então a senhora saiu de casa veio aqui, pra meter a língua no professor? Ah, então espera aí. No caso, aconteceu isso comigo em outro lugar que tinha uma pessoa muito decente, que falou, ela conversa comigo. Conhece aquela piadinha, que antes, o filho chegava em casa e o pai falava assim: por que você tirou essa nota? Hoje, ele não vai no filho, ele vai no professor,: Por que você deu essa nota? É a escola que tem defeito, é o professor. Ela veio perguntando justamente isso. Eu chamei a menina no final da aula e disse: Por que ao chegar em casa, você mesma não explica pra ele a situação? Fala pra ele se eu deixei de explicar, se eu deixei de tirar nota sua, explica pra ele porque você acha que você tirou essas notas. Por que eles não perguntam primeiro pro filho e depois vem perguntar pra gente, né, o que aconteceu?

Hargreaves (1994) afirma que, aos profissionais docentes, se tem solicitado que atendam à demanda que lhes é apresentada. As mudanças solicitadas são de ordem bastante geral, uma vez que estão relacionadas à economia/mercado, identidade e cultura e, especificamente, à ordem do educacional e pedagógica. Pois, no sentido das transformações necessárias nessa área, o que pela amplitude que envolve, geram dúvidas e inquietações nos envolvidos nesse processo. Para este autor (p. 11) “se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos compreender igualmente, em termos mais gerais, o lugar que aqueles ocupam no processo de mudança”. Este autor afirma que os professores são aprendizes sociais e, nesse sentido, reitera que no movimento de mudanças precisa ser considerado tanto a capacidade de mudar, como o desejo de mudança.

Prof.10.: No tempo que eu fiz faculdade, eu tinha um professor que era de Outro Fino. Ele falava assim: Gente, hoje, a classe dos professores, ela é desvalorizada, mas quando eu comecei, muita gente deixou o emprego no Banco do Brasil para ir trabalhar como professor. Eu acho assim, olha, todo processo de transformação é doído. Não vamos ver, talvez, resultado, nossos filhos vão ver, e começou quando? Toda grande revolução começou pequena. Não foi com o exército inteiro que começou. Entendeu? Talvez começa aqui, você lança lá no seu Mestrado, outra pessoa se interesse, e vai crescendo e vai crescendo. É um processo doído e demorado, mas que a gente espera que surja resultado lá na frente. Eu penso assim. Porque se a gente ficar calado, até outro fazer, vai demorar mais tempo ainda, gente! Eu falo assim, nós estamos frustrados, nós, professores estamos. Porque assim, gente, não estou desmerecendo o lixeiro, mas ele tem muito mais valor para muita gente porque tira o lixo da frente de sua casa do que o professor. Porque se não pega o lixo na porta da tua casa, todo mundo grita, se não tem professor na escola, não estão nem aí, está tudo bem.

Em entrevista¹ realizada no Brasil, Nóvoa (2000) discute a questão da formação docente e afirma que hoje o conhecimento não está somente nas Universidades e que estamos passando por um momento de mudanças tão veloz no universo do conhecimento, principalmente no tocante ao desenvolvimento tecnológico. O autor faz um alerta quando diz que não se percebe que falamos da universidade de hoje como se fosse aquela de outrora e que uma reorganização da formação passaria por duas vertentes a serem consideradas: a função docente e, correspondentemente, a diversidade de alunos. Essas mudanças estariam direcionadas a passagem de “uma função de transmissora de conhecimentos para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo” (p. 132).

Prof.1.: Tem determinadas coisas que não condiz com a realidade, só que a gente tem que entender o sistema e, ao mesmo tempo, a gente tem uma briga entre o que está certo o que está errado.

Prof.2.: Mas eu acho que nossa briga maior, o nosso maior descontentamento... É porque é assim, toda a ação que a gente solicita, até questão na questão da educação, a gente ouve é que a legislação não permite, é que o governo não permite, é que isso não pode, é que isso não seio o quê. Então é o discurso que a gente está ouvindo constantemente, então, o sistema determina né, o estilo de trabalho que você tem na sala. Você não pode nada! Então, afeta.

Pesq.: Nem dentro da sala?

Prof.3.: Na sala de aula não. A gente dá uma de Maria Louca de vez em quando. ((risos))

Pesq.: Como é que é essa Maria Louca?

Prof.3.: De vez em quando a autoridade baixa: do meu jeito torto e acabou. ((risos))

Neste sentido pode-se pensar que, se as características culturais interferem diretamente na forma de organização das escolas, afetando direta e indiretamente seus coadjuvantes, o inverso também é verdadeiro. As condições do contexto de trabalho na escola podem ser vistas como formativas por haver uma equivalência dessas duas instâncias. Leva-se em conta que elas produzem a “reconstrução” das situações de mudanças que se almeja conquistar no processo contínuo de formação docente. Por ter um caráter que privilegia não somente o desenvolvimento pessoal, mas também a coletividade, para Canário (1999), o processo de formação centrada no contexto de trabalho reforça no professor e no grupo a sua capacidade de autonomia em relação ao seu trabalho e às mudanças. Porém, o que se pode perceber na fala de muitos profissionais da educação, ao contrário, é uma queixa de perda de autonomia no trabalho que o deixa limitado em suas ações educativas, preocupado em responder às demandas do sistema que, por vezes desconsidera sua efetiva participação e considerações nos projetos educacionais.

A formação docente seria então, para Nóvoa (1995), desenvolvimento – pessoal, profissional e das organizações, e, nesse sentido, se considera a relação entre pessoal/particular e coletivo, também quanto ao saber/fazer dos professores. Pensando em práticas de formação que contemplem a complexidade do cotidiano escolar e do exercício da docência, acredita-se que a organização nas escolas de espaços coletivos de interlocução e reflexão pode caracterizar-se como formativo para os professores. Pois, no grupo, reunido com os pares, os professores podem, na partilha de situações comuns ou correlacionadas entre o seu trabalho e o de outro professor, refletir sobre essas situações buscando por possibilidades de superação de problemas. A relação entre a reflexão coletiva que se

1 - Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celi Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, UNESP/Botucatu) (NOVOA, 2000).



dá no grupo e as inquietações particulares do professor acerca do seu próprio trabalho - uma via de mão dupla - pode caracterizar-se como formativa e influenciar a prática dos docentes em sala de aula.

Prof.2.: Mas até o professor que passa o conteúdo na sala de aula, ele não é preparado para o aluno.
Na outra

escola nós estamos com nove laudos em uma sala de trinta alunos. E hoje eu questioneei a inspetora. Eu falei, qual o mot... Que lei existe em ter nove alunos com laudo em uma sala?

Pesq.: Han han...

Prof.2.: Ai disseram que são três no máximo por sala e cada aluno com laudo, diminui três alunos. Mas, só que isso não está acontecendo em todas as escolas.

Pesq.: Como é que é?

Prof.2.: Cada um aluno com laudo tira três, para regular.

Prof.3.: Mas então teria que tirar três alunos.

Prof.2.: Então teria que tirar mais alunos de lá.

Prof.3.: Teria que tirar seis alunos, porque tem dois oficiais, com laudo.

Prof.4.: E quantos que não tem laudo?

Prof.5.: E eles estão lá... Mas ainda não tem laudo.

Prof.4.: Mas ai a quem recorrer?

Prof.1.: A Superintendência. A educação especial... é na superintendência que você tem que ir. (o professor cita vários nomes de profissionais que lá trabalham) elas já estiveram aqui na escola. Elas dão um guia, eu acho que o menino com baixa visão tem direito...

Prof.5.: Olha só!

O trabalho com grupo de professores tem sido uma tônica entre os educadores como um dos caminhos possíveis que venham contribuir para a formação docente contínua, não somente visando um profissional possuidor de competências técnicas que o seu trabalho exige, mas não se furtando ao desenvolvimento do aspecto emocional e social, o que é fundamental nas relações humanas e imprescindível para a docência. Nesse caso, deve-se considerar a criação de escolas com espaços abertos para acolher as angústias² de cada sujeito ai presentes e refletir sobre os dilemas³ (ZABALZA, 2004) vivenciados. Esse espaço pode favorecer a produção de conhecimentos de si como pessoa e profissional por meio do compartilhamento entre os pares. Pode também contribuir para a construção de uma identidade profissional “crítico-reflexiva” que, nas palavras de Freire (1996), “deixa transparecer aos educandos que

2 - A angústia é chamada na obra Freudiana de ansiedade. Em seu texto “Inibições, sintoma e ansiedade Freud (1996d)”, o autor afirma que a angústia é um afeto definido como uma reação remediada pelo ego diante de uma situação de perigo. A angústia surge como um sinal a fim de evitar ou afastar-se dessa situação que é geradora de desprazer para o sujeito.

3 - Para Zabalza (2004), os professores se deparam com situações dilemáticas compreendidas por este autor como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18). O autor considera como dilema tanto situações pontuais como ter que atender às necessidades de um aluno específico ou, como as situações gerais vividas pelo professor ao ter, por exemplo, que se adequar às exigências curriculares.

uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (p.15). Se aposta que a criação de espaços para a reflexão dos dilemas comuns vividos no contexto escolar pode intervir de forma positiva na construção e na (re)significação do/no agir de cada sujeito/professor, diante de si e no seu fazer com a docência.

Prof.5.: Se a gente não passar por cima que eu vejo... De pessoas, a gente não consegue solução. Foi o que aconteceu comigo hoje. Eu já tinha falado para a supervisora para ela arrumar o laudo, e nada. Eu já tinha falado para a Diretora, ela virou para mim e falou assim: Eu quero sair da educação, porque ela está fazendo um monte de concurso porque ela não aguenta mais isso aqui. E por último, eu parti para a inspeção. Tanto é que ela falou que um especialista de... Ai como que você falou? (se dirigiu a uma colega)

Prof.1.: De educação especial.

Prof.5.: De educação especial. Se não resolver o problema, ele vai para avaliar os alunos. E eu sinto... Lá eu estou me sentindo péssima professora, porque eu não consigo...

Pesq.: Lá onde?

Prof.5.: Eu trabalho no (cita outra escola onde trabalha).

Pesq.: Ah, essa é uma outra escola?

Prof.5.: Han han. Eu tenho cinco alunos na sala que conseguem... Do sexto ano... Efetuar as quatro operações básicas. Só... Cinco alunos... O resto não conseguem.

Com foco nesse processo formativo, temos na Conversação⁴ um dispositivo de Pesquisa de orientação psicanalítica que trabalha com grupos. Esse dispositivo se vale de “uma ‘associação livre’ coletivizada da qual se espera certo efeito de saber” (SANTIAGO, 2009, p 74), capaz de impulsionar debates e reflexões dentro do grupo provocando uma participação ativa dos seus participantes. Na associação livre, quando o sujeito vai falando o que vem à cabeça, vai apresentando os significantes aos que o escutam. Ao se abrir um espaço para a palavra do professor, promovendo a discussão e a reflexão coletiva, o emprego dessa técnica se justifica por oferecer aos participantes, espaço de maior flexibilidade para tratar de suas angústias pessoais, oriundas dos impasses e dilemas de seu cotidiano escolar, que interferem em sua atuação profissional. Um espaço em que se pode produzir um efeito diverso na subjetividade do professor, o que é diferente de realizar mais uma atividade que contemple somente o âmbito educacional ou socializante. Muitos se sentem paralisados por não saberem o que fazer com as demandas que recebem e que estão para além de suas possibilidades.

Ao falar daquilo de que se sabe conscientemente se diz também daquilo que não se sabe, inconscientemente. Quando esse não saber inconsciente pode ser escutado pelo analista, surge na Conversação a possibilidade no compartilhar com o grupo, da elaboração de novos saberes, e/ou da sua (re)significação, formalizando um sa-

4 - Conversação, segundo Miller (2005) vem a ser: [...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas se tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005: 15-16).

ber construído a partir de/e em sua prática pedagógica. Podendo vir a produzir novos posicionamentos do sujeito/professor diante do Outro, novas estratégias para alcançar maior efetividade em seu trabalho. A multiplicidade de significados que não respondem a um mesmo sentido, comum ou consensual, mobiliza o docente a se direcionar para distintos caminhos, e não somente para aquele onde antes havia somente uma identificação com a impossibilidade, causando o sentimento de angústia, frustração e impotência.

Prof.1.: Eu não tenho palavra! Por exemplo, eu entreguei a prova. Hoje eu dei prova, amanhã já tenho que trazer as provas corrigidas. Já tenho que elaborar prova de recuperação que ainda não elaborei. Para poder xerocar.

Prof.7.: Além da prova ainda, eu ainda elaborei outra atividade para aqueles alunos que vão ficar ali fazendo...

Prof.1.: Não! Porque tem que... Eu vou dar uma prova para todo mundo agora. Eles vão fazer a prova de novo.

Prof.7.: Eu fiz diferente.

Pesq.: Como é que você fez?

Prof.7.: Elaborei atividade extra para aqueles alunos que não ficaram fazendo, enquanto eu dou a prova de recuperação.

Pesq.: Entendi. E você?

Prof.1.: Eu não sei! Agora que tive a ideia que a (diz o nome da pessoa) deu lá de fazer uma atividade... Eu vou fazer uma prova para todo mundo, mesmo que seja de consulta e aqueles que precisarem vou corrigir e aqueles que não precisarem vou dar um visto, pronto, acabou. Ai eu decido...

Diante do exposto por esses professores, não podemos perder de vista, no contexto narrado, a forma como as relações foram sendo estabelecidas entre os atores nesse contexto e como o olhar de cada Outro da relação pode determinar a ação do sujeito/professor. Nesse sentido, nos apoiamos em Tardif (2012) que diz que as experiências vividas e que os docentes carregam na construção de sua história, principalmente aquelas do início de sua vida profissional, são de extrema importância para a formação do professor tendo até mesmo o poder de definir, no futuro, a sua forma de relacionamento com o trabalho. Assim, aquilo que podemos identificar na fala dos professores que participaram da Conversação é o mal estar que nos diz, entre outras coisas, da forma como estes se relacionam com esse Outro. Diz do lugar que o sujeito ocupa diante do Outro. Diz também do olhar desse Outro como determinante em sua constituição como sujeito e como profissional.

Pela experiência psicanalítica (FREUD, 1996), quando o sujeito, muito angustiado encontra lugar de escuta e acolhimento para suas angústias, ele pode soltar a voz. Pode encontrar alívio porque há alguém que escuta o que o sujeito tem a dizer. A presença do pesquisadora/analista na escola traz o olhar do Outro como uma possível saída diferente; para a construção de um saber outro sobre os dilemas ali presentes; traz a possibilidade da escuta do inconsciente do sujeito/professor que participa passiva e ativamente dos dilemas da escola. Nesse sentido, nesse sentir do efeito de um “apoderamento” (CHALUH, 2008) é que se reconhece a importância de um espaço de oferta para a palavra que busque uma cultura “crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1995; DUBAR, 1997). A forma de intervenção de

cada um dos professores dentro do espaço reflexivo, juntamente com a presença da pesquisadora/analista, vem dizer da “boniteza” (FREIRE, 1996), da maneira como cada um, a partir da própria história e no meio de seus pares, se situa no mundo. É a beleza que se produz quando, intervindo nele, o saber é (re)significado.

Prof.13.: Eu fiz um projeto para os alunos, eles colocavam um tema para cada semana trabalhar com ele. Por exemplo, uma semana isso, outra semana aquilo.

Pesq.: E vocês perguntam o quê que os alunos gostariam de trabalhar?

Prof.: ((incompreensível)) perguntavam para os alunos.

Pesq.: E o que vocês acharam disso?

Prof.3.: Eu costumava fazer diferente. Com muito medo, assustava o povo mesmo. Nós levamos rap para a escola, fizemos grafite, teatro, eu vinha aqui no horário que eu podia ou não podia. Depois eu tive filhos, daí eu não tive tempo para isso, mais. Mas era assim, muito melhor do que agora. Então, assim, muita coisa a gente vai desanimando, quer dizer, às vezes, você prepara uma coisa assim e não tem aquele respaldo que você achou que teria, quando... entendeu? Daí você vai ficando com aquele saudosismo do passado. Tenho experiências fantásticas de sala de aula, tanta coisa que eu inventei na hora e deu certo, mas era diferente.

Pesq.: Por que era diferente?

Prof.3.: Não sei explicar porque era diferente, mas era dinâmico, sei lá. O aluno sentava no chão, era diferente a relação que eu tinha com eles. E, assim, para quem chegava, podia ser pouco disciplinar, mas atingia o objetivo.

Conclusão

Diante da possibilidade de (re)construção dos professores a respeito dos dilemas educacionais vivenciados nas relações desse contexto escolar, temos indicativos da efetividade formativa desse espaço percebendo os efeitos desse trabalho reflexivo dentro da escola através da Conversação. Temas como o sentimento de desrespeito, de desvalorização e perda de status da função docente; impotência diante de regras estabelecidas pelo sistema que respondem à questões outras que à qualidade do ensino e aprendizagem surgem como dilemas que dizem respeito à incidência do olhar do Outro sobre o sujeito/professor. Dilemas geradores de conflitos na sua relação com o Outro/aluno, o Outro/gestor, o Outro/família, o Outro/social, o Outro/Instituição, o Outro/política, enfim, o Outro/linguagem (LACAN, 1998).

São relações que direcionam e determinam posicionamentos do sujeito/professor no ambiente de trabalho, relações que participam da sua constituição como sujeito e marcam a construção identitária do ser profissional, e também da imagem que o docente constrói desses Outros com quem se relaciona. Essas relações se materializam (ou se representam) em questões voltadas à autoridade docente, às condições de trabalho e à aspectos pedagógicos que se manifestam principalmente pela perda de autonomia na/da ação docente. Ao olhar para si e para o Outro, ao se perceber e ser percebido pelos pares dentro desse contexto por onde a palavra circula, o sujeito/professor pode rever seus lugares, mudar de posicionamento e agir com mais autonomia tendo como referência o saber construído



ou resignificado partindo de suas reflexões dentro do coletivo.

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular, v. 3). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em: dez. 2014.
- CHALUH, L. N. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora. 1997. p. 43-52.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: _____. In: Obras Completas Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 107-120, v. XII.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1994.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d. p. 238-324.
- MILLER, J. -A. et al. La pareja y el amor: conversaciones clinicas con Jacques Alain-Miller en Barcelona. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20
- MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP. Anais... São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev.2015.
- NÓVOA, A. As organizações escolares em análise.. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Série Nova Enciclopédia, v. 40).
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p.9-33
- SANTIAGO, A. L. B. Psicanálise aplicada ao campo da educação. Intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (org.). Inovações no ensino e na pesquisa em Psicanálise aplicada. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZABALZA. M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto alegre: Artmed, 2004.

Projeto uma lenda, duas lendas, tantas lendas...

Sezilia Elizabete Rodrigues Garcia Olmo de Toledo
professorasezilia@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campinas, Universidade Estadual de Campinas-SP

Resumo: O trabalho foi realizado na EMEF Padre Francisco Silva, no ano de 2013, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma turma de 5º ano. Teve como objetivo a produção de um livro de autoria da sala com textos do gênero lendas, envolvendo a aprendizagem da re-escrita, revisão textual, trabalho coletivo, socialização, cooperação e estreitamento de vínculos de amizade. Se iniciou com a leitura diária em voz alta pela professora de textos do gênero lendas, presentes no livro de textos do aluno do Programa Ler e Escrever e demais livros do acervo da sala. Concomitante com as leituras, os alunos realizaram as atividades propostas na Coletânea do Aluno (parte do Programa Ler e Escrever), intitulada como projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas...”, sendo o produto final proposto a autoria de um livro. Para alcançar o objetivo, os alunos se organizaram em duplas para pesquisar lendas na internet e lê-las para a sala em voz alta no início da aula. Encerradas as leituras, cada dupla realizou a re-escrita de uma das lendas lidas e ilustrações. Semanalmente ocorreu uma revisão textual coletiva com o auxílio do projetor e a participação ativa de todas as crianças envolvidas. Formulou-se uma sinopse coletivamente e decidiu-se por votação a capa e que o livro seria no formato vertical e as lendas organizadas em ordem alfabética de acordo com o título. A professora agiu como mediadora do saber, organizando coletivamente as etapas e datas a serem seguidas para que se conseguisse alcançar o produto final e apresentá-lo na mostra de trabalhos da escola, evento “Escola Aberta”. Nas auto avaliações, as crianças relataram que aprenderam a escrever melhor, trabalhar em grupo, conquistaram mais amigos, aprenderam aceitar a opinião dos colegas, reconhecer os próprios erros, além de terem ficado mais unidas ao término do trabalho.

Palavras chave: projeto; lendas; re-escrita; revisão; coletividade.

Contextualizando

O projeto aqui descrito foi realizado na EMEF Padre Francisco Silva, escola municipal situada na periferia da cidade de Campinas, no primeiro semestre de 2013, em uma sala de 5º ano, com 24 alunos frequentes. Eram crianças com bastante dificuldade de aprendizagem, em especial na leitura e escrita. Além disso, ainda havia uma criança de inclusão com Síndrome de Down.

A escola conta com muitos espaços de aprendizagem, como a sala de informática, com acesso à internet, biblioteca, sala de vídeo, equipada com computador e projetor, parque, quadra coberta, sala corpo e movimento, palco, refeitório, brinquedoteca, equipada com televisão que possui entrada VGA (possibilita conectar o computador).

Em sala de aula, faço uso do material do Programa Ler e Escrever, do Governo do Estado de São Paulo, tanto da Coletânea de Atividades do Aluno, como do Livro de Textos do Aluno, e também de outros materiais que não foram utilizados neste projeto.



CAPA



SUMÁRIO

1135

Em minha prática, valorizo a leitura inicial realizada em voz alta diariamente por mim mesma, e tornei esta, uma atividade permanente, muito apreciada pelas crianças.

Em março de 2013, iniciei a leitura de lendas para as crianças, assunto que grande interesse despertou, por se tratar de narrativas de caráter fantástico transmitidas oralmente pelas pessoas, visando explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, com a combinação de fatos reais e históricos com fatos irreais, fruto da imaginação humana.

Ao mencionar o tema lendas, os alunos logo se recordaram de um programa que trazia lendas urbanas, e sempre as queriam contar na sala.

A coletânea de atividades trazia um projeto com o tema Uma lenda, duas lendas, tantas lendas..., que aliado ao interesse dos alunos, fez parte do primeiro semestre de atividades.

Li o manual de orientações do professor referente à coletânea, que contava com uma sequência de atividades para entendimento e aprofundamento do tema, além da confecção de um livro de lendas de autoria dos alunos.

Expus o projeto, que foi muito bem aceito, conversamos sobre o produto final, e os alunos se mostraram bastante interessados e empolgados em se ver como autores de um livro.

Para o sonho virar realidade

Começamos a pensar nas etapas que precisariam ser executadas para que o livro pudesse ser escrito e coletivamente fomos elencando os passos necessários para a sua confecção.

Os alunos disseram que seria preciso pesquisar lendas e para isso, decidi que trabalhariam em duplas, visto que a quantidade de computadores com acesso à internet era pequena, não sendo possível a pesquisa individual.

Agendei a sala de informática e cada dupla pesquisou na internet duas lendas, que copiou no caderno, para depois ler para a sala.

Assim que a pesquisa foi concluída, organizamos o cronograma completo para o projeto, que ficou fixado na parede da sala de aula com o objetivo de melhor organização do trabalho e que as crianças soubessem cada etapa a ser seguida.

ABRIL				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
LEITURA 01 ANA RAFAEL O BEBÊ DIABO	LEITURA 02 ANALICE O GALINHO ISABELLE DE BARCELONOS SAMUEL	LEITURA 03 BRUNA SILVIA BONECAS DO MEXICO	LEITURA 04 DAVID NEGRINHO DO PASTOREIO GUSTAVO	LEITURA 05 HIGOR A BONECA LUIZ DA XUXA
LEITURA 08 SILVIO WESLEY LOBISOMEM	LEITURA 09 JOÃO OTÁVIO VITOR A VITÓRIA RÉGIA	LEITURA 10 JOÃO PEDRO KAIQUE DIABINHO DA GARRAFA	LEITURA 11 SAMIRA NICOLLY IARA	LEITURA 12 INICIAR RE-ESCRITAS DAS LENDAS
FINALIZAR RE-ESCRITAS 15	REVISÃO ANA-RAFAEL 16	17	18	19
22	REVISÃO HIGOR-LUIZ 23	24	25	26
29	REVISÃO SAMIRA-NICOLLY 30			

Acervo da autora: cronograma de abril fixado na parede da sala

Nas duas primeiras semanas seriam realizadas as leituras em voz alta pelas crianças das lendas pesquisadas. Com a conclusão da leitura, os integrantes da dupla escolheriam qual escreveriam para o livro.

Foi destinado um dia para o treino da leitura em voz alta. As crianças, em duplas, se reuniram em algum ambiente da escola para realizá-la. Ficaram muito motivadas para este estudo, já que a leitura assumiu a sua função social: ler para o outro. A busca da clareza, da leitura com entonação.

No próprio dia da leitura das lendas, as crianças já sinalizavam qual seria a escolhida para a escrita, e eu anotava no cartaz da sala, para que todos soubessem o que fazia parte do livro.

Finalizada a leitura e escolha da lenda para re-escrita de toda a turma, foram destinados dois dias para a re-escrita.

Os alunos se reuniram na mesma dupla de leitura para realizá-la. Uma das alunas perguntou se poderia copiar de seu caderno, e eu respondi que não, mas que ela poderia ler quantas vezes quisesse para saber direitinho a história e assim poder escrever com maior riqueza de detalhes.

Houve duplas que não conseguiam iniciar a tarefa. Me dirigi à elas perguntando como começava a lenda e sugerindo um início.

Concretizadas as escritas, a etapa seguinte seria a revisão textual. Como este tipo de atividade é bem trabalhosa, foi determinado um dia por semana para realizá-la e apenas em cima da produção de uma dupla. O dia escolhido, foi aquele em que não havia nenhuma aula de especialista e seria possível iniciar e concretizar o trabalho sem interrupções, com parada apenas para o recreio.

Adotei um procedimento diferente de revisão neste projeto. Copiei as lendas no programa power point, agendei



a brinquedoteca da escola, que contava com uma televisão com entrada para o computador e projetei ali as lendas. As crianças se sentaram nos bancos ou no chão, e neste dia, estava combinado que ninguém pegaria brinquedos, apenas realizaríamos a revisão textual.



Acervo da autora: primeiro dia de revisão textual na brinquedoteca

Pelo fato de estarem muito eufóricos com a publicação de um livro de autoria da sala, o combinado foi cumprido por todos.

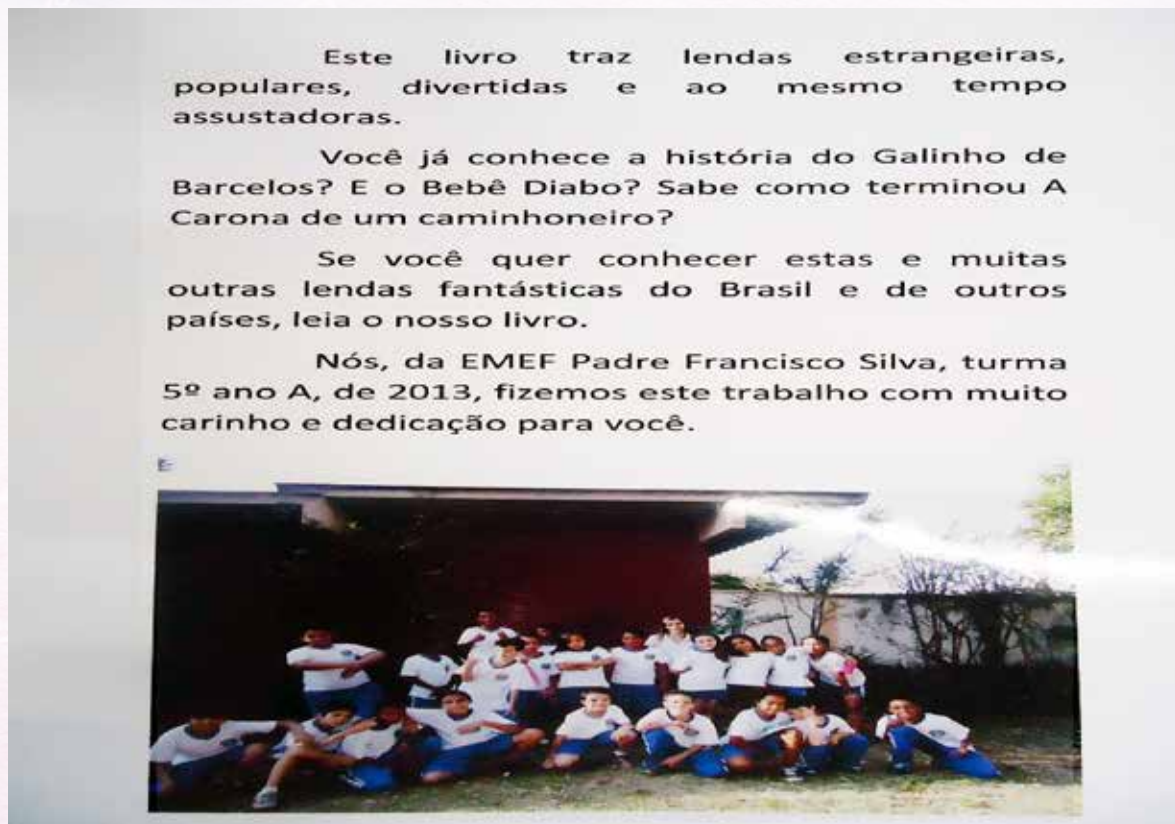
MAIO					
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	
		01 FERIADO	02	03	
06	REVISÃO WESLEY SILVIO	07	08 ESCOLHA DA CAPA	09 REVISÃO BRUNA SILVIA	10
13	REVISÃO ISABELLE ANALICE SAMUEL	14	15	16	17
20	REVISÃO DAVID GUSTAVO	21	22 FORMULAR SINOPSE DA COLETÂNEA	23 REVISÃO JOÃO PEDRO KAIQUE	24
27	REVISÃO JOÃO OTÁVIO VITOR	28	29	30	31

Acervo da autora: cronograma de maio fixado na parede da sala

O momento da revisão foi muito prazeroso. As as crianças se viram como responsáveis na autoria do livro e se empenharam para que todas as produções ficassem “boas de ler” (comentário dos próprios alunos). Foram corrigidos desde erros ortográficos, até a estrutura do texto. Aqueles em que não era possível compreender o que estava escrito, as crianças sugeriam novas formas de escrever, parágrafos para completar ideias, retiradas e substituições de expressões, entre muitas outras mudanças.

Quando era possível, ao invés de utilizar o espaço da brinquedoteca, utilizava a sala de vídeo, que possuía um projetor de slides muito maior. A primeira vez que utilizei este espaço com esta finalidade, as crianças se encantaram em fazer sombras na tela, mas depois se acalmaram para realizar a revisão textual. Muitas ficavam em pé perto da projeção, como se quisessem se aproximar da escrita.

Entre as revisões, as crianças realizaram as ilustrações que iriam para o livro. Anterior a este trabalho, já fazia parte da rotina semanal realizar desenhos referentes a alguma história lida e na sequência um concurso de desenhos, em que os três mais bonitos eram colados na porta do armário da sala. Toda semana eram trocados para que todos tivessem chance. Eram apresentadas duas ilustrações, sem falar quem era o autor e por votação decidiam qual era o mais bonito. Quando se reduzia a três desenhos na minha mesa, pedia à algumas crianças para falar o motivo da seleção, e elas sempre diziam que o desenho ocupava a maior parte da folha, que estava terminado, bem pintado e que retratava o que foi lido. E com este tipo de dinâmica, a cada dia realizavam ilustrações mais completas, caprichadas, de maneira a realmente mostrar a história. Esta atividade contribuiu muito para a elaboração de boas ilustrações para o livro.



Acervo da autora: capa do livro de lendas



CAPA



SUMÁRIO

1139

Finalizadas as ilustrações, foram escolhidas pelos próprios alunos as melhores para colocar no livro, algumas crianças com maior habilidade para a arte fizeram até mesmo para outros colegas que se sentiram felizes por ter bons desenhos para ir junto com sua escrita. As ilustrações que fariam parte do livro foram pintadas com cores mais fortes, seus traços foram feitos com canetinha preta para chamar mais a atenção nos detalhes.

Todos os alunos desenharam uma capa para o livro e por votação, foi escolhida a que melhor o retratava. Ela trazia ilustração de várias lendas ali presentes.

Foi determinado um outro dia para realizar a sinopse. Todos os livros lidos anteriormente, eu dava especial atenção à sinopse, seus elementos, o que era contado, o que não poderia estar presente ali e os motivos, portanto esta não foi uma tarefa difícil para as crianças. Foram dizendo o que deveria integrá-la, e eu fui a escriba, organizando as falas na lousa.

Como a sinopse fica na contracapa do livro, eles decidiram que deveria ter uma foto dos alunos da sala. Esta foi mais difícil de conseguir do que a escrita do livro completo, pois sempre faltava alguma criança e a foto ficava para outro dia. Mas felizmente um dia conseguimos que todos estivessem presentes.

Concretizada as escritas, ilustrações, capa e sinopse, era preciso decidir em que formato seria nosso livro: retrato ou paisagem. A maior parte da sala votou por retrato. E também em que ordem as lendas apareceriam no livro: ordem alfabética de autores ou ordem alfabética de títulos. Decidiram por ordem alfabética de títulos, visto que a maior parte possuía mais de um autor e isso dificultaria a organização.

Como o contato com livros era bastante valorizado em sala, as crianças conheciam sua estrutura e sugeriram que poderia ser feita uma dedicatória, e resolveram dedicá-lo a todos que tornaram o sonho de escrever um livro possível.

Para organizar o sumário, mais uma vez agendei a sala de vídeo e pedi opinião das crianças para o tipo de letra a utilizar, além de ajudarem na organização da ordem alfabética das lendas e paginação.

Levei as produções dos alunos em uma papelaria, imprimir a contracapa em papel de foto e encadernei, a escrita foi digitada, e as ilustrações, foram utilizadas as originais. Eles ficaram super felizes quando viram pronto o produto final de todo o trabalho realizado.

Quanto à fazer cartazes falando da coletânea e expor para as outras salas o trabalho realizado, acabou não acontecendo, pelo fato de algumas etapas atrasarem devido a outros eventos da escola e era preciso que o livro ficasse pronto até o momento do evento Escola Aberta para apreciação pelos pais do projeto.

Este evento acontece anualmente, se destinando à mostra de trabalhos realizados pelos alunos até o momento para pais e comunidade escolar.

Muitas das ilustrações não foram utilizadas no livro. Elas fizeram parte de um cartaz que foi exposto no dia do evento juntamente com o livro da sala.

JUNHO					
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
03	04	05	FAZER AS ILUSTRAÇÕES DAS LENDAS	06	07
FAZER CARTAZES FALANDO DA COLETÂNEA	11	12	EXPOR PARA AS OUTRAS SALAS DA ESCOLA	13	14
17	18	19	20	ESCOLA ABERTA	21
24	25	26	27	28	29

Acervo da autora: cronograma de junho fixado na parede da sala



Acervo da autora: cartaz e livro em exposição no evento



Considerações Finais

O trabalho com projetos, já tem sido uma prática comum em meu cotidiano. Para este, pensei em algo que incluísse a leitura e escrita em sua função social, que fosse de interesse das crianças.

Concluídas as etapas, pude avaliar que as escritas em grupos foram bem trabalhosas, uma vez que os alunos são bastante individualistas e dificilmente conseguiam ouvir a opinião do outro. Postura que também procurei trabalhar, pois para as crianças, as duplas servem apenas para conversar sobre assuntos alheios à escola e não para discutir os conteúdos ou opiniões. Foi preciso aprender que existem opiniões que divergem das suas e que nem por isso são incorretas.

O que julgo de maior valia na elaboração e execução deste tipo de metodologia é a sua flexibilidade. A liberdade para mudar ou acrescentar etapas, as crianças poderem sugerir atividades, ouvir o colega e também ser ouvida, atos de democracia, presentes em nossa sociedade.

Cada projeto realizado é um desafio, uma conquista em sua conclusão, enriquecedor para minha formação como professora e também para as crianças, que não aprendem somente conteúdos, mas se formam cidadãos. Agora, é preciso avaliar o próprio trabalho: pontos positivos, negativos, o que pode ser melhorado, retirado, atividades a incorporar numa próxima edição.

Como professora, avaliei o trabalho como muito válido, visto que as crianças se viram responsáveis pelo projeto, se dedicaram a fazer cada etapa com capricho, se preocuparam com cada detalhe nas escritas, revisões e ilustrações, além da disciplina da sala ter melhorado muito com o envolvimento em cada atividade. Não cabe só ao educador esta avaliação, mas principalmente aos alunos, que tiveram as seguintes reflexões:

“Aprendi lendas novas, escrever algumas palavras corretamente, palavras novas, trabalhar mais em grupo, concordar com algumas coisas e respeitar. Quero uma cópia do livro por duas coisas: a primeira que o meu pai não veio na Escola Aberta e a segunda que eu queria lembrar aqueles dias para sempre.” H.

Infelizmente, as famílias ainda não são muito presentes na escola, embora houvesse todo envolvimento das crianças, os pais ainda não se veem motivados a participar de eventos tão importantes na vida de seus filhos.

“No começo foi difícil, eu não aceitava que ninguém me corrigisse, mas depois eu deixei de resmungar e disse: eu gostei, obrigada!, aprendi que ninguém é perfeito, nem eu. Aprendi a respeitar os colegas de classe. Do jeito que são. Aprendi a ler e escrever melhor.” S.

No início do projeto esta aluna ainda não estava alfabetizada, e as atividades propiciaram que isto acontecesse. Mas o que mais me chamou a atenção na fala dela foi com relação a aceitar o outro tal como é, além de ouvir e aceitar as críticas para o próprio crescimento.

Algumas pessoas aprenderam a trabalhar em grupo. Agora tenho mais amigos do que antes.”

Este aluno, pouco contato tinha com os outros, e com o trabalho da maneira que aconteceu, precisou se relacionar para poder produzir.

“Foi muito importante para mim porque eu fiquei mais criativa e aprendi a trabalhar coletivamente.” A.

“Eu aprendi que para fazer um livro precisa pensar muito.” C.

“Agradeço por todo mundo da minha sala ter ajudado o Kaique a participar, porque ele só fazia bagunça antes. O esforço de um semestre valeu a pena, porque ficou muito legal.” S.R.

O aluno citado era o mais indisciplinado na sala e com o envolvimento nas atividades, ele se tornou o mais colaborativo. Este fato serve para mais uma vez ressaltar a valia que tem a elaboração e execução de projetos em sala de aula.

“A parte mais difícil foi quando tivemos que escolher as lendas que íamos reescrever, fiquei com medo de magoar alguém, mas todo mundo concordou e entramos num acordo.” I.

Esta aluna fazia parte do único trio formado na sala. Era muito preocupada com os sentimentos dos amigos, e por isso, se viu nesta posição tão difícil: escolha x mágoa.

Lendo os comentários das crianças, foi possível notar o quanto aprenderam e avançaram na leitura e escrita, mas principalmente o quanto aprenderam a ouvir o outro, respeitar opiniões e trabalhar coletiva e colaborativamente.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor 4ª série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Angela Maria da Silva Figueiredo... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ler e Escrever: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Angela Maria da Silva Figueiredo... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009.



CAPA



SUMÁRIO

Contribuições da escrita na formação de licenciandos em pedagogia:¹ formação docente e saberes profissionais

Hayla Emanuelle Torrezan
hayla_emanuelle@hotmail.com
UNESP – Univ Estadual Paulista (Rio Claro)

Laura Noemi Chaluh
lchaluh@rc.unesp.br
UNESP – Univ Estadual Paulista (Rio Claro)

Resumo: O presente trabalho socializa parte dos resultados produzidos a partir de uma pesquisa que objetiva contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que trata da prática da escrita na formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas). A partir de uma pesquisa bibliográfica foi feito levantamento de artigos localizados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período 2004-2012, e nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), no período 2006-2012. Neste trabalho socializamos os resultados obtidos a partir da análise de artigos selecionados do CIPA, focalizando apenas aqueles que discutem essa prática em cursos de Pedagogia. As produções selecionadas revelam que as práticas de escrita promovidas nesse curso ocorrem sobre a forma de narrativas, memoriais, registros, relatórios, diários e cartas. O estudo evidencia a contribuição dessa prática em diferentes dimensões: a) como estratégia formadora emancipatória que possibilita a investigação e compreensão do fazer pedagógico e do trabalho docente; b) na mobilização, organização e aquisição de saberes; c) na valorização e (re)significação de experiências vividas; d) na constituição da identidade pessoal e profissional e da subjetividade; e) na legitimação dos graduandos enquanto produtores de conhecimentos; f) na possibilidade que os graduandos assumam o lugar de enunciadore, se reconheçam como autores dos seus textos e da sua história, se apropriem de seus processos de aprendizagem e formação e, deste modo, teçam sua trajetória formativa (autoformação).

Palavras-chave: formação inicial de professores; linguagem; escrita.

Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que tem como foco a prática da escrita na formação inicial de professores. O interesse pela temática surgiu a partir da nossa participação no projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, que faz parte de uma gama de projetos de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Rio Claro, e é coordenado pela coautora deste trabalho.

O projeto de extensão, que ocorre semanalmente, se constituiu com o objetivo de promover um ambiente de diálogo e interlocução entre os licenciandos do curso de Pedagogia, na busca por refletir, investigar, escrever e sis-

1 - Trabalho vinculado à pesquisa de Iniciação Científica “A prática da escrita na formação inicial” (Número do Processo: 2013/16791-7) que recebe auxílio financeiro da FAPESP.

tematizar acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar, sendo este considerado um espaço formativo e objeto de estudo. Além disso, busca-se promover situações grupais para que os futuros professores possam vivenciar o trabalho coletivo, conscientes de sua importância para a construção social da escola e para a melhoria da qualidade do ensino, pois na medida em que os professores se constituem enquanto coletivo e trocam conhecimentos e experiências, aprimoram as suas práticas e aprendem mutuamente.

Para isso, os graduandos, além de participarem do projeto de extensão, possuem a vivência de estar em contato direto com educadores da rede de ensino da Prefeitura de Rio Claro, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I. Isto é possível porque além de participarem semanalmente do projeto de extensão estão inseridos na escola² para acompanhar e colaborar com o trabalho pedagógico de uma professora ao longo de um ano letivo e participam de um curso de extensão³ (coordenado pela responsável pelo projeto de extensão) oferecido a professores coordenadores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da referida rede de ensino no contexto da universidade.

No contexto do projeto de extensão, a escrita é uma prática legitimada e tem ocorrido através de diferentes propostas, entre elas: o registro daquilo que acontece nos encontros que é desenvolvido a cada semana por um integrante e ficam guardados em um caderno coletivo do grupo; as avaliações do processo vivido no projeto de extensão que são realizadas semestralmente; produções escritas a partir de alguma problemática surgida no encontro e a escrita de pipocas pedagógicas (CAMPOS; PRADO, 2013) que são crônicas de acontecimentos vividos no cotidiano escolar.

Consideramos que a escrita, ao trazer a visão de cada integrante do grupo perante alguma inquietação, tem sido uma possibilidade de refletir, investigar e enxergar com um olhar mais atento e sensível algumas situações que têm nos mobilizado nas discussões semanais. Além disso, a escrita tem sido uma importante aliada para a constituição dos professores em formação, e também uma possibilidade de legitimar os saberes que produzem e que são socializados no grupo.

Perceber a potência da escrita na constituição dos graduandos nos desafiou a querer conhecer e compreender como se dá essa prática nos cursos de Licenciatura, entre eles a Licenciatura em Pedagogia, para assim mapearmos de que modo essa prática é valorizada e como vem sendo desenvolvida nos processos formativos dos futuros professores.

Sendo assim, nos envolvemos em uma pesquisa que objetiva sistematizar e analisar a produção científica sobre a prática da escrita na formação inicial de professores, na busca por compreender suas dimensões formativas. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) de natureza qualitativa (PÁDUA, 1998).

Realizamos a busca de trabalhos localizados em duas bases de dados: os Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 2004-2012, em grupos que discutem a formação de professores, e nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), no período de 2006-2012. Entretanto, neste trabalho optamos por compartilhar os resultados provenientes do levantamento e análise dos artigos localizados nos anais do CIPA, nas edições de 2006 (Eixos V e VI), 2010 (Eixo III) e 2012 (Eixo V). Como critério de seleção,

2 - Os graduandos que estão inseridos nas escolas estão vinculados ao Programa do Núcleo de Ensino (UNESP/ProGrad) e ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid).

3 - Os graduandos que participam do curso são Bolsistas BAAE I (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão I), BAAE II (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão II, que passou a ser denominada, a partir de 2014, Bolsa de Extensão Universitária), do Programa do Núcleo de Ensino (UNESP/ProGrad) e bolsistas de Iniciação Científica da FAPESP e do CNPq.



foram observados os títulos que tinham como palavras-chave: escrita (41 registros), narrativa (106 registros) e formação inicial (09 registros). Ao todo foram encontrados 640 trabalhos, dos quais 156 tratavam da prática da escrita, e destes, somente 22 referiam-se às práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores, número extraordinariamente pequeno se comparados ao total de produções do evento como um todo. Dos 22 artigos, socializaremos aportes teóricos que contribuem para compreender as práticas instituídas em cursos de Pedagogia, sendo ao todo 11 trabalhos.

Aportes teóricos: a escrita em cursos de Pedagogia

Antes de nos debruçarmos sobre os teóricos em questão, pensamos ser importante ressaltar que dos 11 trabalhos que apresentamos neste artigo, oito deste total (CHALUH, 2012; ERBS; ABRAHÃO, 2012; GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012; IBIAPINA, 2006; OLIVEIRA, 2012; PIERRO, 2010; RAMOS, 2006; SANTOS, 2006) socializam práticas instituídas pelos próprios autores nos contextos de formação nos quais estão inseridos, geralmente enquanto professores de uma disciplina, tendo a prática de escrita uma intencionalidade formativa. Outros três trabalhos (BRANDÃO, 2010; MENDES; BRITO, 2012; SILVA; OLIVEIRA, 2010) documentam práticas de escritas instituídas por outros, colocando-se no lugar de pesquisadores, não estando diretamente envolvidos com as práticas que documentam.

Em meio aos trabalhos levantados e analisados, encontramos a produção de Oliveira (2012) na qual investiga as narrativas de licenciandos em Pedagogia e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental em início de carreira, produzidas no contexto de um Curso de Extensão Universitária. Futuros professores foram instigados a narrar suas atividades de ensino planejadas e desenvolvidas em experiências vividas no estágio. Após a produção individual, as narrativas eram socializadas e discutidas no grupo, oportunizando reflexões e problematizações sobre o tema em estudo. O estudo realizado deixa em evidência as potencialidades da escrita de narrativas no processo formativo dos futuros professores, entre elas, destaca-se além da promoção da reflexão crítica sobre a prática pedagógica observada e desenvolvida nos estágios, a possibilidade de sua articulação com os pressupostos teóricos que a embasam, auxiliando na aprendizagem da docência e na articulação entre a teoria e a prática. Segundo a autora, esse processo formativo exige uma intencionalidade e supervisão para que se torne efetivo.

Na mesma linha, Ibiapina (2006) relata uma experiência que instituiu no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, junto as Disciplinas de Prática Pedagógica na Escola, da qual participavam também professoras em exercício. Percebe-se a potencialidade das narrativas de histórias de vida produzidas pelas alunas que já possuem experiência profissional. A escuta dessas histórias pelas companheiras sem experiência profissional, permitiu: uma aproximação da prática pedagógica; adquirir novos conhecimentos; antecipar dilemas próprios da profissão docente e; ampliar a possibilidade de transformação das práticas docentes das professoras já em exercício.

Corroborando com estes estudos, Ramos (2006) socializa um trabalho desenvolvido na disciplina Ludologia, junto a um grupo de alunas de um Curso Normal Superior da UNIME que compartilharam suas experiências pessoais (especialmente da infância) e profissionais, juntamente com a professora-autora do artigo, a partir das narrativas de vida (orais e escritas). O trabalho com as memórias de infância objetivou promover o conhecimento e análise de como se constituíram as identidades lúdicas dos alunos, visando encontrar pistas que ajudassem a responder a seguinte inquietação: como formar um educador preparado para implementar, acolher e manter as atividades lúdicas em seu cotidiano pedagógico? As narrativas permitiram estabelecer relações entre as experiências escolares e a formação

da identidade do professor e favoreceram a constituição de uma memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo na história e ainda permitindo-lhe compreender e atuar sobre ela.

Nessa mesma direção, encontramos também o trabalho de Goldberg, Olinda e Bezerra (2012) por meio do qual socializam uma experiência vivida com estudantes do Curso de Pedagogia na disciplina de Arte-Educação (Faculdade de Educação) e no Curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências (Instituto de Cultura e Arte), realizadas na Universidade Federal do Ceará. O objetivo foi estudar o histórico do ensino de arte no Brasil tendo como ponto de partida as narrativas de vida de cada estudante das disciplinas, procurando dar conta da presença da arte em suas vidas. Primeiramente os alunos elaboraram um inventário individual de suas vidas, focando nas experiências formativas em arte. Posteriormente, foram convidados a compartilhá-lo com o grupo oralmente. Finalmente, produziram uma síntese reflexiva sobre as narrativas apresentadas, interpretando-as e fazendo uma análise crítica das vivências que foram compartilhadas, organizando as informações e traçando um paralelo entre os escritos. Com base nessa experiência as autoras argumentam sobre as contribuições da escrita de narrativas de vida na formação de professores, enfatizando o potencial das mesmas como espaço privilegiado onde os futuros professores podem textualizar suas experiências, produzir e formalizar seus conhecimentos, além de ser uma prática que auxilia na promoção da reflexividade crítica, na compreensão mais ampla da docência, na construção da identidade profissional, na emancipação e legitimação dos sujeitos como autores de suas histórias.

Reforçando estes estudos, Brandão (2010) socializa uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) em 2009, cujo objetivo consistiu em favorecer o processo de identificação com a docência. Para isto, foi proposto aos licenciandos que destacassem encontros significativos que vivenciaram no âmbito escolar por meio das narrativas de histórias de vida. O estudo aponta para a importância dessa prática a nível pessoal pois favorece a autodescoberta e a apropriação de si, facilitando os processos de individualização e subjetivação, e também a nível intrapessoal, pois promove o reconhecimento de vínculos de pertença na história e no momento atual. Por meio do exercício da escrita, foi possível identificar experiências formadoras nas histórias de vida destes sujeitos, favorecendo o discernimento daquilo que é significativo para orientar o trabalho docente e construir a identidade enquanto educador.

Na mesma perspectiva, Mendes e Brito (2012) tomam como base as narrativas escritas por 15 estudantes do Curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado. Essas narrativas tinham como temática as trajetórias de vida destes estudantes. As autoras discutem acerca das possibilidades da prática da escrita narrativa na formação crítico-reflexiva do futuro professor e elencam algumas de suas potencialidades para a formação inicial de professores, entre elas: o desencadeamento da reflexão e a ampliação da compreensão do cotidiano do trabalho docente; a promoção do autoconhecimento; a avaliação, capacidade de análise de seus processos formativos e participação ativa dos futuros professores nas dinâmicas de sua própria formação e; a legitimação, compartilhamento e ressignificação das experiências vividas durante o processo de estágio supervisionado.

Também localizamos trabalhos nos quais as autoras encaminham seus estudos na busca pela compreensão da dimensão formativa dos memoriais em cursos de formação inicial de professores. Tratam-se dos estudos de Santos (2006), Erbs e Abrahão (2012) e Silva e Oliveira (2010).

Santos (2006) investiga os caminhos percorridos por alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, Nova Friburgo (RJ), na constituição de suas identidades profissionais através da prática



da escrita de memórias, produzidos na disciplina Prática de Ensino. Procurou-se conhecer de que forma os alunos percebiam, em sua escolha profissional, influências de professores que foram parte de suas trajetórias escolares. Partiu-se do princípio de que ao retratar sua história, o aluno percebe as múltiplas redes, contextos e espaços que vão construindo sua identidade profissional. Os alunos conseguiram reavaliar situações vividas, ressignificaram lembranças, entusiasmaram-se em contar suas vivências e reconheceram o sentido da proposta para seu crescimento pessoal e profissional.

Caminhando por esta mesma direção, encontramos Erbs e Abrahão (2012) que relatam a análise feita a partir de memoriais de formação construídos por alunos do 1º semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na disciplina de Contextos Educacionais: Pesquisa e Prática, ministrada pela segunda autora deste trabalho. Nesse memorial, os alunos registraram as experiências que integram a sua trajetória até chegarem à universidade, revelando suas expectativas futuras como professores. Para auxiliar na elaboração dos memoriais, a docente responsável pela disciplina e sua orientada de pós-doutoramento (primeira autora deste artigo) expõem exemplos, descrevem o processo de escrever um memorial e trazem convidados que passaram por esta experiência. Essa prática mostrou-se revelante, pois permitiu a promoção do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional, forneceu subsídios para que os graduandos pudessem refletir sobre suas identidades docentes e oportunizou que os mesmos refletissem sobre as suas trajetórias, escolhas e pudessem compartilhá-las.

Silva e Oliveira (2010) também contribuem para a ampliação destes estudos, na medida em que apresentam os resultados preliminares de uma investigação realizada junto aos alunos de Pedagogia e docentes orientadores dos Trabalhos de Final de Curso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As autoras procuraram apreender, a partir de questionários respondidos por 30 alunos do referido curso, as concepções dos graduandos acerca da escrita de um memorial. A pesquisa releva que o memorial é um importante instrumento para a aproximação, rememoração e reflexão sobre os trajetos vividos, abrindo veredas para que o próprio professor em formação reconstrua as suas vivências e/ou experiências, favorecendo, conseqüentemente, que teça a sua própria trajetória formativa.

Somado aos estudos anteriores, encontramos o trabalho de Pierro (2010) que trata das vivências oportunizadas em um estágio realizado no Museu de Arte Contemporânea de Niterói (Mac/Niterói) por alunos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O objetivo foi refletir a formação docente a partir da escrita dos alunos, registrada em diários, acerca das vivências e aprendizagens que emergiram dos saberes guardados na memória. Os graduandos também produziram registros e relatórios que documentavam as aprendizagens mais significativas, além de registros textuais e de imagens que fizeram parte do acervo de memória e cultura dos alunos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, construindo o que os autores chamaram de relicário de si: urna, cofre, caixa, etc., lugar para guardar relíquias e coisas de valor (material ou afetivo). Assim, foram valorizadas histórias de vida e formação, conhecimentos e práticas sociais e culturais e que permitiram emergir a história da identidade profissional do sujeito em formação.

Contribuindo para a ampliação dos estudos que tratam da prática da escrita no contexto abordado, Chaluh (2012) socializa uma prática de escrita instituída no projeto de extensão que coordena e do qual participam alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP (Rio Claro). Trata-se da prática da escrita sobre a forma de gênero carta, esta que segundo a autora, traz um ar confidencial, de cercania, de cotidianidade e de amizade, possibilitando dar continuidade ao diálogo íntimo, sincero e envolvido que se mostra existente dentro do referido contexto. Essas cartas eram socializadas através do e-mail, sendo que o foco não era respondê-las, mas sim ver o

que acontecia com cada um dos integrantes do grupo estando com o outro, revelando-se como importante instância para dizer ao outro. Segundo a autora, dentro deste contexto a escrita revelou-se como uma possibilidade dos sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, legitimarem suas experiências, se exporem, pensarem, refletirem e, a partir do ato de refletir, compreenderem a si próprios e aos outros e tomarem consciência de que são partes do mundo e podem nele atuar, transformar.

Algumas considerações

Consideramos que o diálogo com os teóricos deixa em evidencia diversas dimensões formativas da prática da escrita na formação dos licenciandos em Pedagogia. Primeriramente, pensamos ser importante pontuar uma contribuição que se fez presente na maior parte dos trabalhos analisados e que se refere à capacidade da escrita de desencadear reflexões. Essas reflexões, giram em torno do fazer pedagógico, da profissão docente, das experiências vividas pelos sujeitos, de seus processos formativos e de suas subjetividades.

Tomando como objeto de análise os primeiros aspectos mencionados, ou seja, a assunção de uma postura reflexiva perante o fazer pedagógico, a profissão docente e as experiências vividas pelos professores em formação, ressaltamos que este pode ser um caminho para ampliar a compreensão da prática pedagógica e os significados da profissão docente. Do mesmo modo, ao resgatar as situações vividas, registrando-as, é possível olhar para elas de uma forma mais cuidadosa, compreendê-las, vê-las de outra perspectiva e ressignificá-las, sendo que através do movimento possibilitado pelo exercício da escrita podem até mesmo surgir novas possibilidades de ação e reconstrução do vivido.

Há também autores que apontam a escrita como prática que possibilita a construção da identidade pessoal e profissional docente, na medida em que os estudantes revisitam as experiências vividas em seus processos de escolarização e formação na universidade, favorecendo o discernimento daquilo que é significativo para orientar o trabalho docente e construir a sua identidade enquanto educador, sendo esta mesmo assim passível de modificações.

Do mesmo modo, concordamos com autores que concebem a escrita como uma possibilidade do sujeito apreender o seu próprio processo formativo, analisá-lo, compreendê-lo, avaliá-lo e, a partir disso, ter a possibilidade de escolher caminhos que permitam que este sujeito seja ativo nesse processo, o que implica agir sobre ele, tecer sua própria trajetória formativa, o que nos remete ao conceito de autoformação discutido por Nóvoa (1992).

A escrita também proporciona aos sujeitos a possibilidade de refletir sobre a sua subjetividade, auxiliando no processo de autoconhecimento e no estabelecimento de vínculos de pertença na história e no contexto no qual se encontra, como argumenta Brandão (2010). Nesse sentido, assinalamos que quando falamos em escrita, é importante que estejamos entendendo-a como um ato individual, por exigir um esforço por parte do sujeito para que se concretize e por meio do qual este é oportunizado a se apropriar de si próprio, das suas experiências e da sua história, lançando um novo olhar a si mesmo, se identificando, se revelando, se subjetivando, mas também como um ato coletivo, pois insere o indivíduo na história e permite-lhe compreender e atuar sobre ela (RAMOS, 2006).

Além do que fora exposto anteriormente, os teóricos indicam outras contribuições dessa prática na formação dos professores, entre elas: a sua constituição como espaço privilegiado para que os futuros professores textualizem suas experiências e formalizem seus saberes; como uma forma de organizar, mobilizar e adquirir novos



conhecimentos e saberes; como instância fundamental para a emancipação docente; como uma possibilidade de que os futuros professores assumam os lugares de enunciadores, de autores não somente dos seus textos, mas também das suas histórias.

À vista do exposto, apontamos este como um caminho significativo para a formação inicial de professores. No entanto, vale ressaltar que a quantidade de trabalhos levantados demonstra a necessidade de que sejam realizados novos estudos em direção à compreensão dessa prática, já que sabemos que há muito o que se explorar em relação à temática. Mesmo assim, acreditamos que propostas como estas, se bem orientadas e contextualizadas, contribuem significativamente para a formação de professores críticos, responsáveis pelas suas ações, pesquisadores de sua prática, reflexivos e autônomos, almejando que este perfil de profissional possa contribuir para promover melhorias nas práticas dos professores na escola básica.

Acreditamos que o trabalho com as escritas pode alcançar uma proporção ainda maior quando estas produções individuais são confrontadas no diálogo com o outro, pois este encontro é o principal propulsor de mudanças e criação de novos sentidos e significados para a profissão.

Ao considerar a prática da escrita no processo de formação inicial, legitimamos uma escrita na qual o sujeito tenha a possibilidade de valorizar e refletir sobre a sua experiência, fazendo emergir, a partir da sua própria prática, saberes significativos para o exercício da profissão docente. Falamos de uma escrita que permita que os sujeitos tomem consciência do lugar que ocupam no mundo, ou seja, o lugar de produtores de conhecimentos e saberes, de autores e fazedores de história.

Nesse ponto, é importante sinalizar que os professores que têm a possibilidade de vivenciar essa prática durante a formação inicial e valorizam essa prática, tendem a exercitá-la posteriormente no exercício de sua profissão, por isso justifica-se a necessidade de que este trabalho se inicie desde a formação universitária, para que possam então perceber toda a sua potencialidade. Nesse sentido, concordamos com Chalh (2012, p. [9]) quando a autora afirma que:

Quem sentiu alguma vez a potência da escrita como espaço de compreensão/reflexão/inquietação não terá como fugir dessa prática já que ela nos permite conhecer tesouros escondidos e compreender que só aqueles que têm a coragem de se lançar ao precipício/abismo terá possibilidade de achar pedras preciosas. Escrita implica ter a coragem para escrever, disposição e disponibilidade para procurar dentro de nós mesmos, tempo para entender as coisas que nos acontecem junto aos outros...

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. R. A construção da identidade docente no contexto atual: aportes do trabalho biográfico na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

ERBS, R. T. C.; ABRAHÃO, M. H. M. Memoriais de formação – A escrita e a escuta do início do curso de Pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, L. G.; OLINDA, E. M. B. DE.; BEZERRA, L. R. Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 1-19. 1 CD-ROM.

IBIAPINA, I. M. L. M. Narrativas (auto) biográficas na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. Anais... Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

MENDES, B. M. M.; BRITO, A. E. A narrativa escrita na formação inicial de professores: da evocação à reflexão crítica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Práticas de formação: narrativas de professores e licenciandos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. [1]-13. 1 CD-ROM.

PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

PIERRO, G. M. S. Do coisario ao relicario: as escritas de si em espaços culturais na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2010. p. 1-9. 1 CD-ROM.

RAMOS, R. L. Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata: narrativas de vida para uma formação lúdica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. Anais... Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SANTOS, S. F. Memorial: narrativa e reinvenção de si. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. Anais... Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SILVA, I. R. S.; OLIVEIRA, C. M. P. A escrita de si é um dispositivo de formação e de avaliação. Sim, mas como avaliar? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.



Relações raciais e pedagogias decoloniais na escola básica: narrativas outras e seus entrecruzamentos com práticas pedagógicas emancipatórias e interculturalidade crítica

Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz¹
teacherdanifranca@gmail.com
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-RJ

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência sobre pedagogias “outras” e empoderamento estudantil na escola básica normalista e tem por objetivo apresentar reflexões acerca da temática Pedagogias Decoloniais, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola básica normalista de nível médio e da experiência com a oficina intitulada “Identidade e Estética Étnico-Racial” no tocante aos debates sobre a lei 10.639 e das relações raciais na escola. Parte-se uma perspectiva Intercultural crítica para explicitar as reflexões acerca dos traços culturais subalternos no âmbito das relações raciais na escola. Desta forma, percebe-se que entender a escola básica pelo viés Pós-Colonial seja uma agenda emergente e que esta contribua para a descolonização dos currículos praticados na busca pelo empoderamento e pela emancipação dos sujeitos envolvidos de forma coletiva. A partir das rodas de conversas entre e debates sobre filmes, vídeos da internet e convidados integrantes de movimentos sociais inseridos nos estudos das Ciências Sociais, foram abordados temas como feminismo negro e religiões de matrizes africanas, o que culminou em diversos trabalhos realizados por parte dos estudantes e dos bolsistas, mudanças na estética dos educandos que puderam expressar suas identidades no que tange à estética negra, a religião e cultura, bem como a ancestralidade. Esse “trânsito” escola-universidade contribuiu para que ambos bolsistas do PIBID Ensino Médio e normalistas pudessem repensar a escola e trazer estas experiências para ambos os espaços interferindo diretamente nas tomadas de decisões dos partícipes na busca por uma “outra” escola e uma “outra” universidade.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; pedagogias decoloniais; empoderamento; formação docente.

Relações raciais e interculturalidade crítica na formação de professores nível médio

Atuando no campo da educação há quase uma década como docente na rede privada, posteriormente a partir do subprojeto PIBID - Ensino Médio, na perspectiva da identidade e estética étnico-racial, partindo do referencial teórico da lei 10.639 e da estética do oprimido em se tratar do tema: racismo no Brasil, presentes nos textos de Gomes

1 - Grupo de Pesquisa Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. Mestranda em Educação pela UNIRIO (CAPES)

e Miranda e atualmente retomando estes aportes teóricos por conta da pesquisa em curso a partir de minha inserção no Mestrado em Educação, pude perceber a necessidade de compartilhar os dados produzidos até o momento.

A partir de minha inserção no grupo de pesquisa “Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade”² buscam-se defender uma proposta de educação mais igualitária, com base nas pedagogias decoloniais, que priorizem questões como identidade, traços culturais subalternos e relações- raciais. A relevância em se tratar tais temas é justificada pela urgência que estas agendas apontam uma vez que, trazendo à tona o currículo oculto sobre a não existência de preconceito racial somente social no país e se usando da mesma tônica para denunciar e produzir conhecimento, estas explicitam possibilidades de subverter a lógica do pensamento hegemônico.

Este pensamento trata com inferioridade o(s) fenótipo(s) e as formas de expressão cultural dos grupos subalternizados. Sendo assim, utiliza-se a escrita como ferramenta de conscientização, de elaboração de uma visão contra-hegemônica, na formação e no desenvolvimento dos processos de empoderamento, criando estratégias para debater o assunto de forma dialética (FREIRE, 2011), em que os partícipes (Pibidianos e Educandos) optaram por dialogar com a questão da mídia, problematizando a expressão “identidades negras” (FANON, 2008) a fim de que ambos se sentissem empoderados, a partir das narrativas das realidades como forma de resistência e para que as intervenções propostas dialogassem com o cotidiano escolar positivamente.

Durante minha participação no subprojeto PIBID Ensino Médio, atuando na oficina *Estética e Identidade Étnico-Racial*, os educandos se mostraram muito próximos de nós, bolsistas, interagindo nos debates e contribuindo para criação de blogs construídos coletivamente. Assim como os discentes desta escola, nós bolsistas do curso de Pedagogia fomos impactados, percebendo a necessidade do uso de práticas pedagógicas emancipatórias e de novas problematizações acerca da formação docente. Neste ir e vir, a escola ganhou um novo status e o “trânsito” Universidade-Escola contribuiu para a ampliação das redes educativas em questão.

Atualmente retomo minha pesquisa neste lócus de construção de conhecimento para compreender os processos formativos presentes em uma escola básica normalista e para assim compreender as pedagogias *ensinadasaprendidas* nesta formação de professores e seus impactos nos registros obtidos nos debates durante as oficinas. Proponho um caminho apoiado nas pedagogias decoloniais para desta forma, legitimar e ampliar a luta pelos direitos estudantis, de poderem expressar-se no que tange a “estética negra”, sem escravização de seus corpos, bem como suas demais formas identitárias e culturais.

A experiência vivenciada na escola normalista observada dialoga com uma perspectiva de educação e conseqüentemente de escola outra, diferente daquela tida como escola tradicional. Vale destacar, que uma escola é múltipla, viva, dentro deste espaço diferentes linhas de pensamento convivem disputando esse território. Desta forma, apesar de a escola analisada ter toda uma estrutura tradicional, a oficina desenvolvida pelo subprojeto PIBID Ensino Médio subvertia esta lógica, ressignificando as práticas educativas que ocorriam neste espaço.

A proposta da oficina intitulada “Identidade e Estética Étnico-Racial” se concretizou após três meses de fundamentação teórica e pesquisa por parceiros militantes nesta temática, sendo estes, pesquisadores que poderiam

2 - As discussões do grupo “Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade” objetivam entender: a transposição/ mediação cultural, a diversidade das/has práticas curriculares e as interseções viáveis entre a escola e a universidade públicas. Mapear aspectos sobre o cotidiano escolar com base nos Estudos Culturais, os Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais, da Sociologia das Desigualdades, da Antropologia e dos Estudos do Cotidiano em Educação. Entender e analisar as formas de consolidação de espaços mais interculturais e menos monolíticos na interseção escola-universidade.

apoiar nossas ações e que compartilhassem das mesmas preocupações e estivessem comprometidos com uma proposta de educação igualitária e pluriversitária.

O grupo de estudantes de pedagogia que atuam na oficina são todos bolsistas do projeto PIBID, comprometidos em contribuir para a diminuição da desigualdade social, que lutam por uma maior inserção de jovens negros e pobres no Ensino Superior público e pelo fortalecimento do sistema de cotas. Este é um compromisso que nós enquanto pesquisadores assumimos para com nossos interlocutores, considerando suas escolhas e tomadas de decisões.

A proposta metodológica utilizada para tais ações foram às rodas de conversa, nas quais foram debatidos temas como identidade, estética, lei 10.639/03, cotas raciais, discriminação, estética do oprimido, homofobia, feminismo, feminismo negro, intolerância religiosa com ênfase nas religiões de matrizes africanas (por estarmos trabalhando questões referentes à negritude). Estes debates nos levaram a repensar muitas de nossas idéias, leituras de mundo, a partir de uma ótica dialética, presente nas obras de Freire.

Entende-se que o espaço escolar seja um lócus multicultural de construção de conhecimento. Sendo assim, este está sendo palco de investigação utilizando-se como abordagem teórico-metodológica as rodas de conversa, partindo de uma abordagem qualitativa por serem as relações humanas tão complexas (CHIZZOTTI, 2013). Outro fator importante para esta escolha epistemológica foi o fato de se tratar de uma turma de ensino médio, que assim como muitas observadas, se mostrava muito dinâmica, assim como a metodologia em questão e por esta propiciar o debate, a reflexão e a criticidade tanto por parte dos educandos quanto dos Pibidianos.

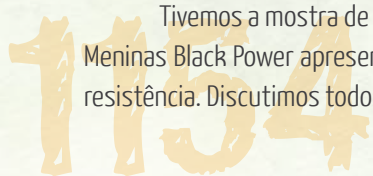
Este aporte metodológico permite estabelecer uma relação mais horizontalizada e dialógica. A formação da roda e contato visual contribuía para o empoderamento dos participantes e favorecia a troca, de maneira muito generosa criando uma sensação de confiança e acolhimento. Esta proposta foi fundamental para que os relatos fossem surgindo e para que houvesse a reflexão por parte do grupo sobre o que estava sendo dito, partindo esta reflexão do falante e de seus interlocutores de maneira espontânea e informal, sem restrições ou cerceamento do que era dito.

Os encontros ocorreram semanalmente na sala de recursos audiovisuais, uma vez que foi feita uma pesquisa de opinião, a partir da qual os alunos e alunas sugeriram assistir filmes e vídeos extraídos da internet seguidos de debate. Portanto, ao final de cada encontro estes escolhiam os vídeos da próxima “conversa” juntamente com os/as pibidianos (as).

Nas primeiras rodas de conversas foram debatidos assuntos como identidade, estética, lei 10.639/03, cotas raciais, discriminação, estética do oprimido, homofobia, feminismo, feminismo negro, intolerância religiosa, religiões afro – brasileiras. Estes debates nos levaram a repensar muitas de nossas idéias, leituras de mundo, a partir de uma ótica dialética, presente nas obras de Freire.

O tema discriminação é um tema forte e muito presente nestas ações porque conforme (GOMES, 2005), a discriminação racial pode ser entendida como a prática do racismo e efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (GOMES, 2005, p.99)

Tivemos a mostra de um vídeo gravado no programa Encontro com Fátima Bernardes em que o coletivo negro Meninas Black Power apresentaram importantes considerações sobre negritude, estética negra, empoderamento e resistência. Discutimos todos estes temas e a questão do cabelo crespo, de que forma esta identidade construída e



representada pelo cabelo interfere na vida destes sujeitos negros, da valorização do cabelo Black Power e da estética negra. Muitos estudantes se reconheceram naquelas palavras, naquelas imagens.

Os alunos se sentiram motivados com a oficina e criaram grupos nas redes sociais para a troca dos conhecimentos construídos e das informações referentes a ela. Como produtos desta experiência, temos os “grupos” que os estudantes criaram no “What’s app” e no “Facebook”; uma “fanpage” da oficina em que disponibilizamos fotos, vídeos e material escrito dos encontros que realizamos. Ademais, há um trabalho monográfico sobre relações raciais na escola básica e na Universidade.

Em outro encontro levamos uma militante do coletivo feminista negro. Ele atua em uma ONG de mulheres negras e também estuda uma religião de matriz africana: o Candomblé. Ela conversou com os alunos sobre ambos os assuntos. Explicou os enfrentamentos que existe entre as feministas e as feministas negras; Algumas feministas acreditam que não há a necessidade de fazer essa diferenciação entre brancas e negras. Mas, as feministas negras entendem serem subalternizadas duas vezes. Primeiro por serem mulheres e depois por serem negras. Esse debate rendeu muitas perguntas e contestações por parte dos educandos.

Quando nossa convidada foi à escola não estipulamos nenhum foco para sua fala. O foco do debate seriam os questionamentos que surgissem partindo das perguntas dos estudantes. Quando foi mencionado o tema Candomblé, vários estudantes fizeram muitas perguntas, ninguém quis sair do RAV, mesmo os alunos e alunas que seguem outras religiões fizeram perguntas e se mostraram extremamente excitados com toda aquela aula de história e cultura que surgia de maneira tão natural. Os estudantes nos perguntaram se não poderíamos levá-los a um terreiro para que pudessem ver e vivenciar tudo que estava sendo dito.

Muitos estudantes compartilharam sobre este encontro nas redes sociais, esta iniciativa reverberou fora dos muros da escola. Alguns estudantes nos contaram no encontro seguinte que alguns pais apoiaram e aprenderam eles/elas sobre muitos fatos que foram desmistificados e mentiras que são perpetuadas a fim de criar um distanciamento acerca desta expressão cultural. Outros pais e líderes religiosos foram conversar com os estudantes, saber por que estes estavam defendendo esta religião, e estes educandos nos relataram que eles explicaram que defendiam porque não tinham preconceito, não seguiam esta vertente, mas, respeitavam e queriam que seus colegas de turma que eram candomblecistas tivessem o direito de se assumirem como tal e serem respeitados. Com base nestes relatos Caputo nos mostra em suas pesquisas que:

Trago neste capítulo, a partir de um aparente “fora”, a possibilidade discutirmos a presença de certos artefatos do candomblé nas escolas e sua invisibilidade nesses espaçostempos. Com esse texto, busco inverter este movimento, dando visibilidade aos mesmos e dizendo que vão às escolas sempre: debaixo das roupas de suas crianças; na alegação de uma doença quando precisam se preparar para alguma cerimônia; na alma desses nossos estudantes, cuja família, de forma ancestral, se liga a esses ritos e seus artefatos (CAPUTO, 2012, p.350)

Esta situação ao ser relatada me fez refletir sobre a importância de se valorizar os traços culturais de matrizes africanas no espaço escolar, da importância deste aprendizado para que, por exemplo, o ensino de história seja vivo, esta imagem me remeteu a idéia das tribos indígenas em que o aprendizado também se dá na roda, ouvindo os



CAPA



SUMÁRIO

mais sábios passarem seus conhecimentos para os mais novos. Entendi que há muito que se aprender com esses grupos, que muitas vezes são subalternizados por uma lógica capitalista que segrega e expropria os negros e os índios de seus territórios, nega sua cultura e desrespeita seus direitos, quando na verdade deveria aprender com estes que sabem reconhecer o valor da ancestralidade, que são sustentáveis há muitos séculos e que nós estamos tentando aprender a ser.

Esta discussão nos permitiu tecer considerações acerca das narrativas subalternas, uma vez que as relações entre gênero e raça se entrecruzam e estas correlações contribuíram para a contextualização e para a explicação do que entendemos por narrativas subalternas, que grupos são esses, o que querem e como podemos contribuir para uma mudança em um contexto de lutas pelo direito de ser. Apropriamos-nos do debate sobre a intolerância religiosa, visto que ano passado uma matéria foi publicada nos jornais, informando que a Umbanda havia sido desconsiderada religião por algumas autoridades, nestes momentos terreiros foram invadidos e destruídos. Os estudantes fizeram muitas perguntas discutiram o assunto e em seguida fizeram manifestações artísticas com cartazes contra a intolerância religiosa e espalharam pelos corredores da escola. Ambos, Bolsistas e educandos desconstruíram muitas idéias preconceituosas sobre este traço cultural e religioso e contribuíram para que este debate ocorresse não só no nosso espaço, mas em muitas salas, em diversas disciplinas.

Em outro encontro trabalhamos a questão das medidas afirmativas, sistema de cotas e desigualdade social, o que nos fez perceber que a oficina estava nos modificando, transformando positivamente, mais do que nós poderíamos imaginar. E isso nos deu inspiração para continuarmos nossa caminhada em busca de práticas educativas emancipatórias e libertadoras.

Quando iniciamos o debate muitos estudantes eram contra estas ações, acreditavam que se tratava de alegar falta de capacidade dos estudantes negros, mas após alguns estudantes que tinham pesquisado sobre o tema anteriormente apresentarem seus pontos de vistas, dados e de bastante conversa, percebi que a tônica do diálogo estava mudando, eles/elas estavam refletindo e percebendo que estas medidas vêm para diminuir as desigualdades, tirar as pessoas que estão em desvantagem para que possam estar em condição de igualdade para concorrer para as vagas nas tão cobiçadas Universidades Públicas.

De acordo com MIRANDA (2012), pensamos em que medida os espaços de legitimação do conhecimento científico perdem força quando estes ignoram uma produção afrocentrada. Desta forma se aproximam das discussões das relações de poder (BOURDIEU, 1998), da Universidade Pública, a crítica pós-colonial e as políticas de branquidade. Quando se apresenta estas representações das realidades por um viés decolonial a educação passa a ser mais ampla, permitindo que os sujeitos se eduquem entre si, nestes debates os estudantes iam tecendo suas reflexões, se reconhecendo como negros, percebendo as armadilhas de uma hierarquização das culturas e dos discursos que são reproduzidos, e que estes enquanto futuros professores poderão optar por reproduzir ou não. Estes espaços de diálogos entre a formação docente no Ensino Médio e a formação docente no Ensino Superior caminhavam uma impactando a outra.

Pensando a questão dos direitos sociais pensamos como as pessoas pobres e negras deste país são tratadas quando infringem as leis e pensamos também o que acontece às pessoas ricas que cometem crimes, percebemos que a desigualdade está muito mais presente em nossas vidas do que imaginávamos. Refletimos sobre a questão da Fome, das cotas e das outras medidas que foram criadas, vimos que todos nós somos vítimas de uma sociedade injusta e que a educação é oportunidade, e que estávamos contribuindo para uma sociedade mais justa e menos

desigual, à medida que mudávamos a nós mesmos e percebíamos que essa mudança contribuía para a construção de um Brasil desejável, mais justo e Intercultural.

Os direitos civis ficaram ameaçados pelas desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial. Segundo relatório do Banco Mundial era o país mais desigual do mundo em 1989. A escandalosa desigualdade que concentra nas mãos de poucos a riqueza nacional tem como consequência níveis dolorosos de pobreza e miséria. Assim, a crise cambial de 1999 e a consequente redução do índice de crescimento econômico eliminaram as vantagens conseguidas no início.

A garantia dos direitos civis não é respeitada na medida em que há a precariedade do conhecimento dos direitos civis e também dos políticos e sociais. Nessa falta de garantia dos direitos civis percebe-se também no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça. A combinação desemprego-trabalho informal-tráfico de drogas criou um campo fértil para a proliferação da violência, sobretudo na forma de homicídios dolosos. O problema foi agravado pela inadequação dos órgãos encarregados da segurança pública para o cumprimento de sua função.

Assim, os chamados “elementos”, que representam boa parte da comunidade negra e pobre, têm seus direitos civis ignorados e são desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis e recebem o contato com agentes da lei, pois a experiência lhes ensinou que quase sempre resulta em prejuízo próprio.

Entender que neste mosaico Pós-Colonial, as cadeias acabam sendo o destino da população pobre, negra e periférica salientou a urgência de se discutir a lei 10.639 e de um movimento de conscientização por parte de alguns destes estudantes que se viram representados pelo painel da desigualdade e do preconceito motivando estes alunos e alunas a buscarem alternativas que ampliem suas condições de inserção no Ensino Superior entendendo esta tomada de decisão como atitude política e de enfrentamento desta lógica neoliberal, polarizada entre dominantes e dominados e como forma de reorganização social, a partir da desconstrução deste modelo de Universidade pública que atende principalmente a uma camada da sociedade, branca, eurocêntrica e dominadora. A inserção dos negros-negras na Academia é uma agenda urgente dos movimentos de emancipação e igualdade racial.

Parte-se desta problemática acerca dos traços culturais subalternos para propor um caminho com base na pedagogia crítica, uma vez que somente quando o oprimido toma consciência de sua opressão, pode este a partir da reflexão crítica de sua condição reconhecer seu opressor e assim, se engajar em uma luta organizada por sua emancipação.

Foi a partir desta passagem de Paulo Freire, da Pedagogia do Oprimido (2014) e posteriormente do contato com a estética do oprimido (percebendo que o preconceito existente se manifesta até mesmo em relação à estética negra) que a oficina surgiu e propiciou que o campo explorado trouxesse hipóteses a serem pesquisadas culminando na minha inserção no mestrado em educação como forma de ocupação destes espaços e da academia, de afirmação da minha negritude (levando os conhecimentos produzidos nas “conversas” com estudantes do Ensino Médio) e do empoderamento gerado em mim e em meus pares nesta luta pela valorização dos saberes populares constituídos pela influência da Africanidade.

Este trabalho se apóia em uma proposta contra-hegemônica que caminha em busca de práticas educativas emancipatórias, que privilegiem os saberes populares e as construções reafirmadas pela influência da ancestralidade.



CAPA



SUMÁRIO

de. Pensando na questão do professor em relação aos saberes e aos traços culturais subalternos dos estudantes, estes se tornam invisíveis a partir do momento que o educador ou educadora não os consegue enxergar, só a si. É preciso reconhecer o outro como sujeito ativo deste processo. Esta relação fica evidenciada à luz de Fanon, quando o mesmo nos diz que:

É na medida em que ultrapasso meu ser imediato que aprendo o ser do outro como realidade natural e mais que natural. Se fecho o circuito, se torno irrealizável o movimento nos dois sentidos, mantenho o outro no interior de si. Indo às últimas conseqüências, chego mesmo a lhe tomar este ser-para-si (FANON, 2008, p.180).

Desta forma, dialogando com o sociólogo, Boaventura de Souza Santos, a partir da “epistemologia dos conhecimentos ausentes” e da “ecologia de saberes” percebe-se como minhas pesquisas vem se desenhando propondo pistas para refletir sobre a formação docente, considerando o que é e por sua vez, o que não é entendido como conhecimento válido para as estruturas de ensino.

Boaventura nos mostra que na tensão entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, como certos conhecimentos foram marginalizados pela ciência pós- estruturalista. Enquanto pela Epistemologia da cegueira ou hegemônica, conhecemos pelo colonialismo, violência, segregação e conseqüente subalternização do outro colonial. Já na Epistemologia da visão construímos conhecimento pela solidariedade, reconhecendo o outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade (SANTOS, 2011, p.246)

Assim, quando pensamos com Quijano (2005), entendemos como o colonizador criou as categorias: “branco”, “negro”, “índio”, para inferiorizar, explorar e escravizar os negros e índios e a categoria: “branco” para dominar e explorar as outras duas. Da mesma forma criou a hierarquização dos saberes, a colonialidade dos saberes. Nesta relação os saberes dos dominadores eram superiores, portanto, válidos, científicos. Os saberes dos povos dominados eram subalternos e o que chamamos de senso comum. Nesta perspectiva colonial, o conhecimento científico tem valor enquanto que o tido senso comum não. É desta forma que a idéia de diferença foi utilizada para dominar, os tidos diferentes eram e são, inferiores. Essa relação com a diferença pode ser observada no nível micro, nas falas dos estudantes./sujeitos da pesquisa; e na sociedade, que representa o macro.

Vale ressaltar o papel da ciência, na perspectiva da hegemonia, que legitimou o discurso que coloca um grupo em situação de subalternidade em relação a outro, quando pesquisas apontavam que tal grupo tinha o diâmetro da cabeça menor e, portanto validava o discurso de que estes eram menos inteligentes. Em outros momentos, pode emancipar, mostrando como que na perspectiva das epistemologias do Sul, o que não é norte, não é orientado pela Europa, é conhecimento, e principalmente essa relação entre centro e periferia e norte e sul, também são categorias criadas para dominação, em que no caso do Brasil o sudeste representa o todo, e o nordeste a parte. Então o conhecimento do sudeste é universal, importante para todos. Já o conhecimento do nordeste, é local, regional, periférico, não tem valor para a totalidade, portanto dependendo lente pela qual está sendo analisado este não tem valor, ou tem seu valor reduzido.

A partir desta reflexão encontro como proposta pensar os diferentes conhecimentos, pela ecologia dos sa-

beres, que defende que a lógica da monocultura do saber e do rigor científicos, tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica (SANTOS 2006).

Tomando o ato de ensinoaprendizagem, como um ato político, pensa-se a questão da interculturalidade como militância e representação política da garantia e legitimidade dos direitos humanos. Percebe-se a importância de pesquisar a questão da IDENTIDADE no espaço escolar porque após anos de formulação teórica e de proposição de outras práticas pedagógicas emancipatórias, o que se observa é um mosaico de incertezas sobre as formas identitárias que nos definem como sociedade. Pensando com Miranda entendemos que:

Quando aproximamos os descritores “Relações Raciais” e “Educação”, encontramos, notadamente, como pano de fundo, uma preocupação com as questões sobre a seleção de conhecimentos, a formação a partir da perspectiva da pluralidade cultural e temas sobre as desigualdades na forma de representação dos/as negros/as nos objetos adotados pela administração do sistema educacional (MIRANDA, 2013, p. 111).

Em minha experiência com os estudantes da formação docente percebi a busca que estes jovens têm pela identidade. A construção da identidade está muito forte neste momento, permitir que as muitas expressões culturais existentes estejam presentes neste espaço que é multicultural significa proteger o apoiar e contribuir para que estes jovens possam se expressar livremente. Estendo que este seja um direito uma fonte de preocupação, pois na história da humanidade as relações identitárias firmadas no na dualidade “NÓS x ELES”, causou muitas barbáries para os grupos que ocupavam a categoria “ELES”. Então pensar uma educação pluricultural é pensar um projeto de País sem tantas dicotomias e com mais equidades. Desta forma, pensando com Bogo fica evidenciado que:

A partir dessa posição de superioridade da etnia do centro (etnocentrismo), o colonialismo europeu justificou a destruição sem complacência dos seres nativos aqui encontrados, por julgá-los “inferiores”. Na verdade, para explorar a terra, fizeram o mesmo com todas as espécies nativas, a justificativa foi sempre à mesma: o outro “inferior”, “não era humano”, e o seu destino estava nas mãos dos humanos “superiores” (BOGO, 2010, p. 33)

Para pensar estas questões abordadas no contexto das práticas pedagógicas emancipatórias na escola básica, faz-se necessário pensar a formação de professores. Levando em consideração as mudanças que a sociedade vem sofrendo através dos tempos, a escola que é uma micro-sociedade precisa refletir sobre a práxis educativa a partir da formação docente como nos mostram Veiga e Viana:

Assim, as mudanças que se sucederam no planeta, em todas as sociedades, afetaram e continuaram afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e, conseqüentemente, a escola, embora, havemos de convir, esta nem sempre consiga acompanhar as mudanças ao compasso das transformações que acontecem na sociedade (VEIGA & VIANA, 2010, p.15).



CAPA



SUMÁRIO

A motivação para estudar a escola básica é justificada pelo processo de redemocratização em que se percebe que o mesmo trouxe à tona questões até então ignoradas, tais como novas exigências postas pelo intenso processo de transformação demográfica que alterou o perfil socioeconômico e populacional do país (DOURADO, 2011).

A escola tida como locus de construção de saberes, também é espaço de lutas de classes, lutas de poder e de reprodução do pensamento hegemônico que representa as classes dominantes. As crises de hegemonia dos grupos dirigentes ou das classes nas quais esses grupos se situam expressam-se como situações de contraste entre “representantes e representados” (ALGENBAILE, 2009).

Neste espaço de constantes disputas chamado escola, a necessidade de se trabalhar o processo de libertação dos oprimidos ou representados e a busca por práticas educativas emancipatórias justifica a relevância da pesquisa em questão. Esta atitude não pode ficar somente no campo da intelectualidade, mas também da ação, para que a mesma seja práxis (FREIRE, 2014).

Analisando os relatos dos estudantes, partindo das Epistemologias do Sul, da idéia pós-colonial, considerando os diferentes saberes, percebem-se que há uma ausência de espaços de diálogos mais amplo no tocante as questões raciais na formação de professores. Na formação de professores nível médio, não existem disciplinas que tratem das relações raciais, mesmo com a criação da lei 10. 639/03. Na mesma formação em nível Superior, há uma disciplina eletiva de Ideologia Racial, que ainda assim não é obrigatória. Desta forma, penso que essa ausência seja intencional e demonstra uma hierarquia dos saberes. Os saberes indígenas, africanos, não têm espaço garantido nas grades curriculares, porque são tidos como “não- saberes”, não é considerado conhecimento científico.

Esses alunos que participam das nossas oficinas nos dão a oportunidade de repensar certas práticas que nós mesmos um dia executamos. Leva-nos a perceber as mudanças que estão acontecendo diante dos nossos olhos e pela falta de tempo, não percebemos além de nos mostrar quais são as demandas da escola frente à contemporaneidade. Ao chegarmos à Universidade, voltamos cheios de informações, questionamentos que levamos para os professores especialistas de cada área da educação e isso contribui para o enriquecimento dos debates, porque o olhar do pesquisador da prática percebe coisas que no dia a dia podem passar despercebido.

Atuando no campo da educação percebe-se que a mesma contribui positivamente tanto para os grupos com quem atuamos, como para nós mesmos, essa troca nos permite perceber o novo aluno ou a nova aluna que está na escola, como essa construção social do aluno se modifica e ao mesmo tempo se mantém, e principalmente como olhar para este estudante e perceber nele muito mais do que ele nos mostra, essa experiência permite ver os (as) educandos (as) como possibilidade. Desta forma pensa-se o estudante como centralidade do processo.

Com base nos textos de (SOUZA, 2009) percebi que a questão racial é silenciada nas escolas, que esta questão fica invisibilizada nestes espaços e que a nossa proposta vai à contramão do sistema, dessa lógica que pensa que vivemos em uma democracia racial, e que mexer com esse assunto é perigoso. Perigoso é o preconceito velado que mata, subjuga e não tem culpados declarados e que busca impedir que os oprimidos se conscientizem e assim, se organizem para juntos alcançarem sua emancipação.

Os saberes são muito hierarquizados dentro do espaço escolar, o grau de relevância é proporcional à erudição que este apresenta. Desta forma, os saberes que são privilegiados em muitos espaços, principalmente privados, como mostram a minha experiência, são sempre os oriundos das classes dominantes, elitizados, ou aqueles que podem me levar a fazer parte destas elites. Quando o educador ou educadora não se questiona sobre sua prática pode

este ou esta reproduzir esta lógica, negando o aprendizado de direitos, por exemplo, uma vez que desconsidera o outro com toda sua bagagem de conhecimentos e experiências e toda sua bagagem cultural. O ato ensinar/aprender sobre direitos e não somente sobre os deveres pode partir de uma proposta educativa com base nos movimentos sociais como Arroyo nos mostra quando diz que:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade (ARROYO, 2003, p.30)

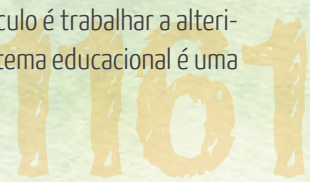
Ainda pensando as idéias que aprendemos na escola, no que tange à cidadania, que são os direitos e deveres, à luz de uma pedagogia crítica, pensa-se que cidadania é essa? De que projeto sócio-econômico de cidadão a escola básica se refere? Nesta perspectiva se pensarmos com Freire, com base na Pedagogia do oprimido, muitas vezes se está falando de uma concepção liberal ou neoliberal de cidadania, o que nos leva a falar de cidadania sem exercê-la amplamente, sem questioná-la.

A perspectiva Intercultural crítica parte das teorias pós-coloniais que caracterizam um referencial teórico transformador. Analisar a escola básica, a partir da visão pós-crítica de maneira reflexiva pensando os efeitos que a colonização trouxe para os povos colonizados, permite pensar estas mesmas relações confusas na escola, em que a cultura do colonizado, do oprimido, fica invisível diante daquela do colonizador. Da mesma forma, as expressões culturais dos estudantes negros, não têm o mesmo espaço que a dos alunos brancos, visto que as classes dominantes são compostas por brancos. Esta disparidade cultural presenciada na escola a partir da referida oficina demonstra a desvantagem a que estes sujeitos estão expostos.

Podemos então pensar uma aproximação entre currículos praticados, formação docente e a perspectiva adotada como interculturalidade crítica que é o que estou pesquisando neste espaço em questão. A partir desta relação estabelecida pretende-se olhar para esta escola a fim de perceber como este fenômeno da hierarquização das culturas ocorre e em que situações. Desta forma, a Professora Vera Candau nos diz que:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões do poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p.51).

Na discussão entre interculturalidade crítica, culturas juvenis e questões étnico-raciais pensam-se a questão do currículo, que deverá ser analisado para pensar propostas significativas no campo educacional. De que forma as teorias de currículo podem ajudar a pensar a cultura no espaço escolar? Investigar o currículo é trabalhar a alteridade na ação educativa, não só o ativismo, mas a presença na escola a fim de pesquisar o sistema educacional é uma ação crítica/educativa/reflexiva.



Os estudantes têm direito ao reconhecimento. Este direito é uma das funções dos currículos e da docência que irá ajudar-lhes a libertar-se desse complexo de fardo, de mancha que sobre estes coletivos recai (ARROYO, 2013). Para a discussão e contribuição da legitimação destes direitos faz-se necessário estudar a fundo as teorias de currículo, perceber que currículo oculto é esse e trazê-lo à tona para assim confrontá-lo (SILVA, 2011).

Nas palavras de Arroyo percebe-se um diálogo com Freire e Silva. Um currículo que garanta o direito a alteridade, a reflexão de si e do mundo, do lugar destes sujeitos no sistema educacional, poderá empoderá-los e desta forma estes poderão sair do lugar de serem defendidos por outros, deixar estes currículos(s) ocultos(s) aparecerem e criar mecanismos de autodefesa em face de práticas discriminatórias, uma vez que possam identificar quem são seus opressores, com quem precisam lutar para terem seus direitos garantidos e como professores em formação de que maneira poderão contribuir para a garantia dos direitos de seus educandos.

Considerações finais

Na referida pesquisa busca-se entender como uma escola de Ensino Médio situada no Rio de Janeiro trata a interculturalidade no seu espaço escolar. Pensar as pedagogias de-coloniais em um espaço escolar normalista, tradicional e conservador, onde a maioria dos estudantes são negros e pardos. Esta motivação surgiu a partir dos estudos que subsidiam a formulação deste trabalho a fim de pensar novas práticas pedagógicas. Para tal, milita-se em favor do direito à alteridade, execução da lei 10.639/03 e a interculturalidade nesta escola de Ensino Médio, a qual se busca entender as relações dos atores sociais observados com a construção das identidades e das práticas decoloniais. Enfim, pretende-se reconhecer os processos de opressão da manifestação da cultura e da identidade dos grupos oprimidos dentro do espaço escolar, contribuir para a busca pelo processo de libertação destes sujeitos e do pesquisador/a em uma perspectiva dialética e ademais, busca-se minimizar as desigualdades presentes no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALGENBAILE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOGO, Ademar. Identidade e luta de classes. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 13ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37. 2008. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Último acesso: (15/04/2015).
- CAPUTO, Stela Guedes. Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade. In: LIBÁNEO, José Carlos & ALVES, Nilda (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DOURADO, Luis Fernandes. Plano nacional de educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas. Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? Trabalho apresentado na 25ª reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.

MIRANDA, Claudia. Narrativas subalternas e políticas de branquidade: O deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as estratégias de Negociação na Academia. 2012. (244). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Proped, UERJ, Rio de Janeiro.

MIRANDA, Claudia. Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2013. Projeto de pesquisa (mimeo).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Conhecimento Prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo –3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades Inovadoras. In: A Escola mudou. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papius, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2010. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wpcontent/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>. Último acesso: (19/04/2015)



CAPA



SUMÁRIO

Momento de leitura literária: um convite à fruição

Fabiana Cristina Ventura¹
fc-ventura@hotmail.com
UNESP (Univ. Estadual Paulista)

Resumo: A leitura literária é essencial para e na formação humana, ao ler o indivíduo interage não apenas com a palavra escrita, mas com outras experiências, com outras existências, portanto, ler conduz ao encontro com os outros e consigo mesmo. Nesse aspecto, é necessário que a literatura na escola seja abordada, em primeiro lugar, contemplando a sua especificidade - estética - só assim suscitará nos educandos-leitores o desejo de desbravar as muitas “terras literárias”. Este trabalho versa sobre uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro/SP. O estudo teve uma abordagem qualitativa, sendo uma observação participante, objetivando analisar quais espaços e momentos eram disponibilizados à literatura nessa escola. Socializo aqui minha experiência ao acompanhar o trabalho realizado por uma professora do 5º ano que fazia, diariamente, o Momento de Leitura Literária. Nesse Momento a educadora: lia obras escolhidas por ela ou indicadas pelas crianças; preparava o ambiente; utilizava algumas estratégias antes, durante e depois da leitura (lia a sinopse, o nome do autor e do ilustrador, indagava a turma sobre o que imaginavam que iria acontecer na história, dava entonações diferentes de acordo com o personagem e a situação, fazia pequenas pausas para mostrar as ilustrações e ouvir os apontamentos das crianças); dialogava, constantemente, com os educandos acerca da leitura, no tocante a fruição, as sensações e as impressões despertadas. As observações, dessa prática adotada pela professora-inspiradora, possibilitaram perceber o seu compromisso com a formação de leitores, o envolvimento das crianças com a leitura, o encantamento suscitado pelas obras, a forma como os educandos se identificaram com os personagens, e, por fim, o modo como a literatura extrapolou a escola e passou a fazer parte das práticas cotidianas das crianças. A análise dessas observações está sustentada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Palavras-chave: formação de leitores; literatura infanto-juvenil; práticas de leitura.

1. Palavras pioneiras

Literatura
Doce viagem
Que cura!
Fascinante paisagem,
Admirável pintura,
Verdade ou miragem?
Saio à procura

1 - Pedagoga pela UNESP (Bauru/SP); Mestranda em Educação pela UNESP (Rio Claro/SP), bolsista CAPES, integrante da linha de pesquisa “Linguagem-Experiência-Memória-Formação”; Poetisa com obras publicadas pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE/RJ. Os poemas escritos neste artigo são, também, de minha autoria.

De outra imagem,
De nova aventura,
Com amor e coragem
Mergulho noutra leitura.

A leitura literária é essencial para e na formação humana, ao ler o indivíduo interage não apenas com a palavra escrita, mas com outras experiências, com outras existências, de modo que, ler conduz ao encontro com os outros e consigo mesmo.

No Brasil, durante muito tempo, a leitura literária ocupou um lugar secundário nas escolas sendo utilizada, na maioria das vezes, para ensinar conteúdos de diferentes disciplinas e para buscar informações objetivas, através de questionários de interpretação de textos, dessa forma, a literatura podia não exercer sua real função - de proporcionar/despertar a fruição estética ao leitor.

Nesse aspecto, é necessário que a literatura na escola seja abordada, em primeiro lugar, contemplando a sua especificidade estética, só assim suscitará nos educandos-leitores o desejo de desbravar as muitas “terras literárias”.

Vale ressaltar que, o interesse em pesquisar a respeito dessa temática adveio de uma amizade antiga que tenho com a literatura, ainda criança, por diversas circunstâncias, tornei-me uma leitora, adorava viajar nos livros e com os livros. E desse amor à literatura surgiram algumas inquietações, enquanto leitora, pedagoga e mestranda, comecei a ponderar acerca do espaço da leitura literária no âmbito escolar, logo tenho me dedicado a investigar sobre isso.

Aprofundando os estudos, tomei conhecimento de alguns autores como: Arroyo (2011), Coelho (1991), Cunha (1994), Lajolo e Zilberman (2007) que discorrem acerca da História da Literatura Infantil e Juvenil brasileira; José (2010), Kirinus (2008), Micheletti, Peres e Gebara (2006) que se referem às práticas de leitura literária na escola; Cademartori (2012) que destaca as relações do professor com a literatura; Larrosa (2007) que ressalta a experiência da leitura; Burlamaque (2006) que evidencia a importância do professor como formador de leitores; e outros.

Neste artigo compartilho uma pesquisa² que teve uma abordagem qualitativa, caracterizando-se por uma observação participante. De acordo com Bogdan e Biklen (1991, p.68) os investigadores qualitativos se interessam pelo “[...] modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência”. Logo, nas visitas realizadas a escola pesquisada, as observações se deram buscando interferir o mínimo possível nas situações presenciadas.

Tal estudo teve como objetivo geral analisar os espaços e momentos dedicados à literatura em uma escola, de Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro/SP. Apresento aqui, apenas, um dos objetivos específicos que consistia em analisar as formas de abordagem da literatura em uma sala de aula (5º ano), para tanto os procedimentos de coleta de dados foram: a) Observações em sala de aula, para acompanhar as atividades do Momento de Leitura Literária, realizado, diariamente, pela professora da turma; b) Entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com a professora coordenadora e com a professora do 5º ano, a fim de levantar informações sobre suas histórias de leitura, sobre a formação e as práticas de leitura.

2 - O estudo aqui compartilhado é parte integrante da pesquisa de Mestrado intitulada “Literatura em sala de aula”, tal pesquisa ainda está em desenvolvimento, sob orientação da Profª Drª Laura Noemi Chaluh.



A análise desses dados está sustentada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), desse modo, procurei olhar para as minúcias dos acontecimentos, busquei captar o não dito, os gestos, tentando compreender os significados do que ocorria no Momento de Leitura Literária.

O presente estudo tem a intenção de fornecer elementos que possibilitem compreender a relevância de práticas pedagógicas que abrangem a literatura na escola.

Por fim, é válido dizer que todos os nomes aqui citados, tanto das professoras, como das crianças, são fictícios.

2. Literatura em sala de aula

Ouçõ as vozes e as mãos,
Todos querem falar...
Dedos agitados ao alto:
Eu, eu, eu, eu sôra!”
É muita vontade de dizer!
Quem são esses leitores?
São viajantes, parceiros,
Nessa nau de histórias.

As observações no 5º ano ocorreram durante quatro meses, sendo que foi a professora coordenadora da unidade, Sophia, que me indicou tal turma, afirmando que “[...] a professora Lygia³ faz um trabalho encantador de incentivo à leitura em sala de aula, primeiramente, porque ela é uma leitora assídua, e creio que só conseguimos transmitir esse gosto aos alunos, quando o professor realmente o detém” (Entrevista, 29/10/2014).

Tal como Sophia, também, pude me encantar com as atividades de leitura literária desenvolvidas por Lygia, portanto, me referirei a essa como professora-inspiradora.

Destaco que, as visitas ao 5º ano eram semanais (todas as quartas-feiras), sendo que as observações ocorreram no total de 16 dias, nos quais o foco estava no Momento de Leitura Literária, realizado pela professora, diariamente, durante cerca de meia hora em que Lygia lia com as crianças um livro de literatura, selecionado por ela ou indicado pelos educandos.

Os registros desses momentos foram anotados no diário de campo de pesquisa, assim, descrevo a seguir as obras lidas nos dias observados e as estratégias utilizadas pela professora-inspiradora durante a leitura.

- 1) Diário de um Banana (vol. 1): um romance em quadrinhos de Jeff Kinney. Tradutor: Antônio de Macedo Soares. 1. ed. São Paulo: Vergara & Riba, 2008 (218 páginas).
- 2) Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas de Flávio de Souza. Série Isto e Aquilo. 2. ed. São Paulo: FTD, 2009 (72 páginas).

3 - Lygia tem 29 anos, é pedagoga e iniciou na docência no ano de 2010.

- 3) Drácula de Bram Stoker. Coleção Clássicos Universais. 1. ed. São Paulo: TodoLivro, 2012 (40 páginas).
- 4) Um gosto de quero mais de Sonia Solerno Forjaz. Ilustrador: Ricardo Dantas. Edição renovada. São Paulo: FTD, 2001 (160 páginas).
- 5) O sábio ao contrário de Ricardo Azevedo. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2014 (80 páginas).
- 6) O grande livro do medo de Vários Autores. Ilustrador: Pedro Rodriguez. 1. ed. Ciranda Cultural, 2012 (108 páginas).
- 7) Como fazíamos sem de Bárbara Soalheiro. Ilustrador: Negreiros. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2006 (144 páginas).
- 8) Kelly Martoer e o mistério do rei de Natália Azevedo de Carvalho. Coleção Jovens Escritores. 1. ed. São Paulo: FTD, 2003 (71 páginas).

A) Organização do ambiente de leitura: Lygia deslocava sua cadeira até o centro da sala, para que todos os alunos pudessem vê-la e ouvi-la melhor, solicitava às crianças que fechassem as janelas, a fim de evitar o barulho vindo da quadra, então iniciava leitura.

B) Início da leitura: a professora apresentava a obra, mostrava a capa, lia a sinopse, o nome do autor e do ilustrador, indagava a turma acerca do que imaginavam que iria acontecer na história, aguçando a curiosidade, em seguida, ouvia atentamente os comentários dos educandos.

C) Durante a leitura: a educadora lia com entusiasmo e emoção, dava entonações diferentes em alguns trechos, de acordo com o personagem e a situação, fazia pequenas pausas para mostrar as ilustrações e ouvir algum apontamento da turma.

D) Continuação da leitura: Lygia, geralmente, selecionava livros de várias páginas, por isso, continuava a leitura da mesma obra por alguns dias, por conseguinte, perguntava as crianças quem recordava onde haviam interrompido a leitura do dia anterior, ouvia os comentários, acrescentava alguma observação e prosseguia.

E) Término da leitura: finalizado o livro a educadora perguntava a turma quem queria comentar algo sobre a história, vários educandos levantavam as mãos para falar, Lygia ouvia a cada um.

Quanto à escolha dos livros, cinco foram selecionados pela professora (Diário de um Banana; Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas; Um gosto de quero mais; Como fazíamos sem; O sábio ao contrário) e três foram indicados pelos educandos (Drácula; O grande livro do medo – conto o “Gato Preto”; Kelly Martoer e o mistério do rei).

É possível notar a diversidade de obras lidas, como: diário em quadrinhos, contos de fadas moderno, contos clássicos, contos de terror, romances - de aventura e outros, e, um livro de curiosidades (que traz informações de forma mais próxima a uma narrativa).

Em entrevista, Lygia ressaltou que buscou apresentar uma variedade de narrativas, não só, mas também, com o intuito de ampliar o repertório de obras conhecidas pelas crianças. Quando perguntado como selecionava os livros, ela disse:



CAPA



SUMÁRIO

1167

Buscando os mais adequados à faixa etária – pois, foi isso que surtiu efeito. Eu escolho livros variados, como o “Diário de um Banana”, li o nº um, até pensei em dar sequência, mas vi que o interesse deles foi crescendo, então pensei em outra estratégia, ao invés de ler todos e ficar presa nisso, falei para eles: quem ficou interessado pode buscar ler em casa, a partir do nº dois, podem emprestar, ou comprar e trocar entre vocês... E foi o que aconteceu em alguns grupos, eles leram, compraram e trocaram, tem uns que já estão no nº quatro, outros no nº cinco e continuam lendo... Então falei para eles que o barato da leitura era esse, dá para viajar por diversos mundos, então não deviam ficar presos só num tipo de texto, eu percebi o interesse crescente deles pelo diário, daí eles queriam só livros com diário, então falei: mais aí vocês tem que perceber que não tem só o diário, se não cai naquilo - a escola, às vezes, só põe um tipo, agora vocês vão querer ficar só no diário... Por isso, eu fui mesclando os livros com o passar do tempo (Entrevista, 04/11/2014).

Quando a educadora destacou que por meio da leitura é possível viajar por diversos mundos, percebe-se o seu envolvimento com a leitura e o desejo de instigar as crianças a buscarem outros livros, outras histórias.

É interessante observar que alguns livros lidos foram escolhidos pelas crianças, resalto que Lygia procurava ler as obras antes, visando conhecer o que seria partilhado em sala de aula.

Por meio das estratégias utilizadas pela professora-inspiradora destaca-se a sua preocupação em criar um ambiente agradável de leitura, desde os mais simples detalhes, como fechar as janelas para evitar os ruídos vindos de fora. Também, destaca-se o cuidado da educadora ao apresentar o autor e o ilustrador dos livros, ler as sinopses, a fim de mostrar a obra como um todo.

Para a leitura do livro “Diário de um Banana” a professora mostrou-o a turma, leu a sinopse, falou o nome do autor, ressaltou que o livro foi traduzido para a Língua Portuguesa, por isso, os nomes dos personagens são diferentes dos nomes brasileiros, perguntou sobre o título do livro de modo a convidar as crianças a leitura, indagou-as: por que vocês acham que o livro tem esse título? As respostas da turma foram: Porque ele come muita banana; Porque ele parece um banana; Porque ele é molenga, bobão. Na leitura, vamos descobrir o motivo desse título (Diário de Campo, 20/08/2014).

Ao questionar as crianças a respeito do que acham que irá acontecer na história, Lygia intenciona despertar a curiosidade da turma, convidando-a a leitura.

Cabe mencionar, a atenção com que a professora ouvia os comentários de cada um, respeitando os apontamentos e possibilitando com que falassem de suas impressões acerca das histórias.

Neste dia a professora deu continuidade a leitura do livro “O sábio ao contrário”. Terminada a leitura, a aluna Clarice pediu a professora: lê agora a história do Gato Preto!, seguida por outros

que também pediram. A professora explicou aos alunos que faltaram no dia anterior que o professor de Inglês comentou com a turma sobre essa história, mas não leu, então alguns alunos ficaram interessados e curiosos e pediram para ela ler. A educadora mostrou a capa “O grande livro do medo”, falou que foi escrito por vários autores e o conto que ia ler foi escrito por Edgar Allan Poe, acrescentou que gosta muito desse autor e que já leu várias de suas histórias. Durante a leitura as crianças demonstravam envolvimento por meio de exclamações e comentários, do tipo: Coitado do gato!; Ah! termina assim...; Ai credo!; É de terror?; Prof. lê mais histórias desse livro!; Ah nem é de terror...; Prof. empresta esse livro para mim? (Diário de Campo, 15/10/2014).

Nota-se nesse trecho que os educandos não eram apenas ouvintes, mas, também, leitores ativos e participantes.

Vale dizer que as crianças se identificaram com alguns personagens e situações vivenciadas (em o “Diário de um Banana”).

Por exemplo, quando o personagem sentiu vergonha, pois seu irmão pequeno lhe chamou pelo apelido em público, os alunos disseram que já vivenciaram situações semelhantes e conhecem quem já passou por isso. A leitura prosseguiu, foi nítido perceber o quanto as crianças se identificaram com diversas circunstâncias que aconteciam com o personagem, desde situações mais simples até mais complexas, como: preguiça de acordar cedo aos sábados, vergonha de estar com um amigo que se comporta como um bebê, vontade de ser popular na escola, angústia de ser ridicularizado pelo irmão mais velho e em público (Diário de Campo, 27/08/2014).

Assim, a leitura proporcionou aos educandos se aproximarem dos personagens e repensarem algumas de suas experiências.

Nesse sentido, algumas narrativas potencializaram reflexões, como a história “O Sábio ao Contrário”.

Terminada a leitura do livro as crianças bateram palmas. A professora indagou: será que toda essa história do sábio e do pum, é só para falar disso, o que vocês acham? Vários alunos comentaram sobre, disseram: Cada pessoa é diferente uma da outra, mas devemos tratá-las igual; Sem diferença de rico e pobre; Às vezes, as pessoas estão tristes, às vezes, feliz, todo mundo passa por isso; Não é a aparência que importa. A professora acrescentou: e se todas as pessoas se tratassem como iguais, vocês acham que alguns problemas seriam resolvidos? Sim; Acabariam as desigualdades; Não teria mais pobreza e fome no mundo; Também acabariam as guerras (Diário de Campo, 22/10/2014).



CAPA



SUMÁRIO

Um fato me chamou bastante a atenção - ao término dos livros as crianças tinham o hábito de aplaudir, da primeira vez que vi tal atitude fiquei impressionada e comentei com Lygia, que afirmou: “Eu também me espantei a primeira vez que terminei a leitura do livro e eles bateram palmas, mas é a demonstração do quanto eles gostaram” (Entrevista, 16/03/2015).

Vale ressaltar que quando a professora indaga a turma se acham que há algo mais na história, ela não pretende direcionar a resposta, todavia, intenciona perceber o que ficou da narrativa para cada criança, isto é, como experimentaram a leitura.

Segundo Cademartori (2012, p.63) “[...] Boas narrativas e bons poemas, sem trair a perplexidade e a confusão dos sentimentos e desejos humanos, são matrizes de reflexões sobre a vida. Podem nos levar a reconhecer, apreciar e até reformular as experiências que temos”.

Dessa maneira, Lygia promove a leitura em sala de aula possibilitando aos educandos vivenciarem múltiplas experiências através das narrativas.

Nas palavras de Larrosa (2007, p.132) “[...] a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa”.

Por meio das observações pude perceber que a maioria das crianças foram tocadas, atravessadas, pelos livros e pelas histórias.

2.1. A literatura salta para a vida

Afinal, o que acarreta e um trabalho significativo com a literatura em sala de aula? O rompimento dos muros da escola... É assim que a literatura conquista outros espaços.

Explicito alguns acontecimentos, nos quais ficou evidenciado o envolvimento das crianças com a leitura.

Antes de iniciar a aula, no momento da organização da sala, algumas crianças da turma brincavam e comentavam sobre o “toque do queijo” – expressão utilizada no livro “Diário de um Banana” (Diário de Campo, 27/08/2014).

Nesse dia, no momento da fila de entrada, algumas crianças da turma conversavam sobre os livros que estavam lendo em casa, um menino, o Vinícius, tirou da mochila um livro e mostrou-o a Clarice que também tirou um livro da mochila, nisso eles folhearam e mostraram algumas páginas dando destaques a certos trechos (Diário de Campo, 08/10/2014).

Foi interessante quando as crianças transportaram a brincadeira do livro para a realidade, isso demonstra o quanto a história lida em sala de aula extrapolou o Momento de Leitura Literária, fazendo parte do assunto dos educandos em outras ocasiões.

Em relação à conversa presenciada na fila, isso também indicia outras leituras que as crianças faziam, além dos livros lidos em sala de aula.

Destaco a fala de Lygia, quando contou sobre o retorno que a mãe de um de seus alunos lhe deu:

Uma mãe me falou que outros alunos da sala vão a casa dela, às vezes, num domingo a tarde - cada um com um livro, eles fazem como se fosse um clube do livro, sentam e leem, também trocam entre eles... A mãe disse que era tanto que estava até ficando preocupada, porque era o tempo todo o filho querendo ler, aí eu falei para ela que é natural, porque agora que despertou o interesse e ele quer correr atrás do tempo que perdeu... Eu via o resultado dentro da sala, mas não sabia como era extraclasse, isso é o máximo! (Entrevista – 04/10/2014).

Nesse sentido, nota-se que o trabalho realizado pela professora-inspiradora, por meio do Momento de Leitura Literária, diário, impulsionou as crianças a sentirem vontade de ler em outros momentos, não se restringindo apenas a escola, desse modo, o relato da mãe fez com que Lygia tivesse a dimensão do alcance de suas atividades com a literatura. Nas palavras de Burlamaque (2006, p.84) “[...] ao preservar o espaço do encanto e da liberdade inerentes à boa leitura, o professor, sob o manto de aparente gratuidade e desinteresse, transformará o aluno, levando-o à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos”.

Por certo, quando algumas das crianças do 5º ano passaram a se reunir, no clube do livro, para trocarem leituras, isso sinaliza que conquistaram a autonomia leitora.

2.2. E o que diz a professora-inspiradora sobre sua prática?

Para saber mais sobre o Momento de Leitura Literária, perguntei a Lygia como tudo começou, ela contou que:

Até o ano passado eu fazia as leituras, mas não fazia religiosamente como este ano (2014), antes eu fazia um dia sim no outro não, porém quando eu percebi o interesse da sala e graças aos estudos, fiz o curso do Pacto Nacional da Alfabetização, aí eles frisaram muito essa questão da leitura deleite, da leitura inicial - que é importante e modifica, então resolvi testar e ver se conseguiria ler todos os dias... E fiquei com essa preocupação: será que vou conseguir livros para ler o ano inteiro e todos os dias? (Entrevista, 16/03/2015).

A educadora explicita como importante o momento em que percebeu o interesse da turma pela leitura e, também, o curso que fez, por isso, decidiu tentar realizar as leituras diárias.

Quando comentei com a professora que a leitura literária tinha que ser todos os dias para ir criando o hábito, ela afirmou: “É sim! De repente um dia eu esqueci, entrei correndo, fazendo alguma coisa... E eles já falaram ah hoje não vai ter leitura? Ah é verdade, vai ter, puxa a cadeira e vamos ler então!”. (Entrevista, 16/03/2015)



CAPA



SUMÁRIO

Desse modo, o trabalho com a leitura diária proporcionou que as crianças tomassem gosto pelos livros, até mesmo, sentindo a falta desses na ocasião em que a educadora, devido à “correria”, esqueceu-se da leitura. Destaco, a seguir, outra fala de Lygia:

Eu falo para os alunos: a culpa de vocês não gostarem de ler, às vezes, não é de vocês, é porque vocês são desestimulados ao longo dos anos, porque vocês sempre vão ver o mesmo tipo de texto, sempre vão ter que escrever a carta, ouvir os contos de fadas, sempre vão ter que trabalhar a história em quadrinhos, sempre esse tipo de texto... E eu percebia isso refletido na escrita deles, porque mesmo no 5º ano eles ainda começavam os textos com era uma vez e terminavam com fim, eu falava para eles: isso vem de muitos contos de fadas que vocês ouviram... Então eles englobaram que narrativa sempre começa com era uma vez e termina com fim, por isso, eu procurava prender a atenção deles em outros tipos textos que, geralmente, não são tão trabalhados na escola. Eles têm essa consciência hoje em dia, tem alunos que começaram a ficar mais estimulados a ler e tiveram maior interesse agora, porque eles viram que é possível ler outras coisas - não só o que a escola oferece (Entrevista, 04/10/2014).

Quando Lygia discorre que é possível ler outras coisas e não só o que a escola oferece, lembrei que ela, sempre, incentivava a turma a buscar outras leituras, apesar de os livros lidos, em sala de aula, encontrarem bastante apreço pelas crianças.

Vale mencionar que a professora comentou que conversava com os pais, a fim de que esses, também, incentivassem os filhos na prática da leitura.

Eu falo para os pais incentivarem em casa e não colocarem a leitura como castigo, porque eu já tive um aluno que falou: meu pai disse que se eu não fizer a lição direito ele vai me obrigar a ler um livro inteiro no final de semana, aí eu pensei meu Deus, eu não acredito! Aí o menino vai ver a leitura sempre como um castigo (Entrevista, 16/03/2015).

É interessante que Lygia tinha o cuidado de frisar para os pais que não colocassem a leitura como imposição, obrigação, castigo, pois isso poderia distanciar as crianças de uma leitura de fruição.

De acordo com Micheletti, Peres e Gebara (2006, p.84) “[...] A leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras”.

Em contrapartida, Lygia promovia uma leitura deleite que potencializou a formação de leitores literários; leitores vorazes que desejavam partilhar o seu gosto com os demais - num domingo à tarde.

2.3. A professora-inspiradora é antes de tudo uma leitora

Conversei com Lygia para conhecer sua trajetória como leitora, sua história de leitura.

Segundo Cademartori (2012, pg.25) “[...] Seja de um modo, seja de outro, cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com os livros”.

A professora-inspiradora contou alguns momentos importantes de sua vida que a fizeram despertar para a leitura literária.

Os primeiros contatos que tive com a literatura e com a leitura, no geral, partiram de casa mesmo, porque meu pai sempre gostou muito de ler [...] Justamente pela influência do meu pai, pois eu o via lendo, fora as poesias ele lia muito esses contos de suspense - gostava de ler Agatha Christie, Sidney Sheldon... Então, eu ao invés de começar a ler mais essas coisas infantis, logo que fui aprendendo a ler, pegando o gosto, comecei com esse tipo de livro. Ele trabalhava no SESI na época e lá tinha biblioteca, então ele fez a ficha lá e trazia os livros para mim, eu tinha lido praticamente inteira a coleção da Agatha Christie - eu adorava. Desde pequena eu gostava de ler, diferente da escola, pois não tinha muita empolgação, não teve uma professora que ficava incentivando e também a biblioteca da escola demorou a ser ativada, então não tinha tanto esse contato na escola. O que me lembro depois - quando fui chegando na adolescência, que já tinha lido vários livros assim - é de começar o interesse em contos de terror, tinha uma colega que gostava, nós comprávamos gibis de uma coleção e trocávamos entre nós, então foram mais esses estilos de leitura, nunca foi uma leitura infantil demais (Entrevista, 04/10/2014).

Na história da educadora o pai teve um papel importante, já que, ofertava com carinho os livros à filha, partilhando o seu gosto pela leitura. Assim, os livros vindos das mãos do pai encontraram espaço na vida de Lygia que foi conquistada pela leitura, que vinha sem a obrigatoriedade da escola, pois, nessa não havia tanto incentivo e nem acesso a biblioteca.

Quando Lygia torna-se professora ela já é, antes de tudo, uma leitora, o que se reflete em seu trabalho em sala de aula.

Para saber mais sobre a relação da educadora com a literatura, perguntei a respeito de sua formação docente, então, ela relatou como relevante uma disciplina que cursou que abordava a literatura infantil.

O que eu achei bacana quando estudamos literatura infantil, na verdade, o que ficou mais marcado, foi quando trabalhamos os contos de fadas e o que chamávamos de contos de medo, analisávamos alguns aspectos, por exemplo, nos contos de fada - o contexto em que foi escrito, o que teria por trás daquilo; já no conto de medo - a questão de trazer à tona o medo



CAPA



SUMÁRIO

e lidar com ele [...] O que a faculdade contribuiu foi que não ficamos presos aos livros mais tradicionais da literatura infantil, tipo só Ruth Rocha e outros; é claro que são autores bons para levar à sala de aula, mas não ficou só presa nisso, a disciplina abordou mais o gênero em si do que o livro específico, apesar de ter algumas atividades baseadas em livros (Entrevista, 04/10/2014).

Para Lygia a disciplina cursada na graduação proporcionou conhecer novos livros, diferentes autores e não só os tradicionais.

Nesse sentido, pode-se concluir que a história de leitura de Lygia aliada a formação (inicial e continuada) possibilitaram com que ela pudesse desenvolver, com empenho e seriedade, o Momento de Leitura Literária em sala de aula.

3. Palavras finais

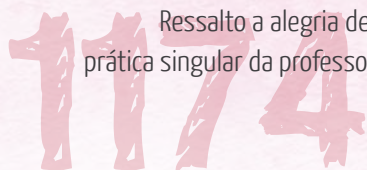
Um amor feito de palavras...
Aceita este livro em sua vida
De livre e espontânea vontade
Para amá-lo e respeitá-lo
Viver com ele um romance
Em prosa e em poesia
Até que a morte os separe?
- Sim, aceito!
O que a Literatura uniu
Que ninguém separe!

Estar em sala de aula, com a professora-inspiradora e com a turma do 5º ano, foi de extrema importância na minha formação, poder acompanhar o belo trabalho desenvolvido por Lygia me proporcionou mais reflexões sobre o espaço da literatura na escola e como é possível ter outras práticas.

É imprescindível dizer que, as atividades de leitura elaboradas e desenvolvidas pela educadora demonstraram o seu compromisso com a formação de leitores, o que ficou evidenciado nas falas de Lygia, dos educandos e no relato dos pais.

As observações do Momento de Leitura Literária revelaram o envolvimento das crianças com a leitura, o modo como se identificaram com os personagens, o encantamento suscitado pelas obras, a forma como a literatura extrapolou a sala de aula e a escola, passando a fazer parte das práticas cotidianas das crianças.

Ressalto a alegria de partilhar este trabalho com outros educadores, não como uma receita, mas como uma prática singular da professora Lygia que pode inspirar outras práticas potentes para formação de leitores.



Por fim, divido com vocês um poema que escrevi e li para a professora-inspiradora e para os educandos.

Pequenos gestos: singelos sinais

Muitas histórias na voz da professora...
Olhos atentos, ansiosos,
Imaginativos e curiosos...
Entre educadora e educandos
Repousa um olhar de cumplicidade –
Como o de companheiros
De uma viagem
Que acontece entre páginas,
Donde os seres saltam vivos
Das linhas para a sala de aula,
Através do livro e da voz encantada da professora.
Ao final: aplausos, mãos levantadas,
Todos querem sobre o livro comentar.
As crianças experimentam mais do que contos de fadas,
Percorrem diferentes narrativas, a explorar
Inúmeras paisagens,
É assim que a turma do quinto ano - todo o dia
Embarca em deliciosas viagens.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org). Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006 (p.79-91).



CAPA



SUMÁRIO

1175

CADEMARTORI, Lúgia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CUNHA, Maria A. Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. 13 ed. São Paulo: Ática, 1994.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSÉ, Elias. A poesia pede passagem: Um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2010.

KIRINUS, Glória. Criança e poesia na Pedagogia Freinet. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007 (p.129 - 159).

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.); PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

1176

DIA



CAPA



SUMÁRIO

Os descaminhos também nos fazem chegar: pesquisa de campo com professores alfabetizadores indígenas

Micilene Teodoro Ventura
micilene85@hotmail.com
Secretaria de Estado de Educação/MS

Sandra Novais Sousa
sandnovais@hotmail.com
Secretaria de Estado de Educação/MS

Resumo: Este artigo traz um recorte da pesquisa empírica desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS, que teve como objetivo analisar a proposta de ensino bilingue de uma escola localizada em terras indígenas, na Aldeia do Bananal, município de Aquidauna/MS, sob o olhar dos professores participantes. Neste texto, trazemos também o percurso metodológico e os obstáculos encontrados na pesquisa de campo em território indígena, a fim de contruibuir para uma visão de pesquisa que fuja da tradicional ideia de que o que deve ser apresentado são apenas os sucessos, deixando ocultos os descaminhos e os entraves encontrados pelo pesquisador. Utilizamos de narrativas de si, produzidas em ambientes formativos, para investigar como a proposta de educação indígena, preconizada nos textos legais, como a LDB, a Constituição Federal e resoluções afins, é entendida e posta em prática pelos professores da etnia Terena da Aldeia do Bananal. Encontramos como resultados a resistência da comunidade ao ensino da língua materna em contexto escolar, a falta de situações de letramento e o descompasso entre as recomendações oficiais e o ensino efetivamente ofertado, assim como a falta de investimento em formações docentes que atendam às especificidades desses professores, especialmente em relação à alfabetização inicial e as questões linguísticas envolvidas no ensino bilingue.

Palavras-chave: educação escolar indígena; alfabetização bilíngue; formação de professores alfabetizadores; narrativas de si.

Introdução

Pesquisar uma comunidade indígena requer um cuidado especial na escolha da metodologia que melhor atenda a sua especificidade, para que o pesquisador não se surpreenda em seu percurso. Desta forma, apresentamos, neste artigo, um recorte da pesquisa desenvolvida com professores alfabetizadores Terena, da Aldeia Bananal, localizada na Terra Indígena Taunay/Ipegue, em Aquidauna/MS, em que foi utilizado, como metodologia de recolha de dados, as narrativas autobiográficas produzidas em contextos formativos.

Os Terena são povos indígenas originários da população Guaná, do grupo linguístico Aruak, proveniente da região do “Exivá” ou “Exiwá”, e, atualmente, habitam várias regiões de Mato Grosso do Sul e do Estado de São Paulo, com um população mais expressiva no Estado do MS. Na, Aldeia Bananal, localizada à 70 km de Aquidauna/MS, segundo dados de 2013 da Funasa, há uma população de 2.606 (dois mil, seiscentos e seis) habitantes.



CAPA



SUMÁRIO

A Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon (cf. Imagem 1), lócus dessa investigação, foi criada em 1944 e oferece o Ensino Fundamental completo. Foram participantes diretos da pesquisa oito professores alfabetizadores, convidados a escrever sobre o seu próprio processo de alfabetização, a proposta de ensino bilíngue, o uso da língua materna da comunidade, a importância e o papel da língua portuguesa nesse processo e possíveis caminhos para a educação escolar indígena.



Imagem 1. Fachada da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon Fonte: Produção própria

Nossa opção pelo uso das narrativas deve-se ao entendimento de que o ato de narrar fornece um riquíssimo material de pesquisa, além de possibilitar ao professor, ao narrar suas experiências, uma reflexão sobre a sua ação pedagógica em um contexto bilíngue. Segundo Bertaux (2010, p.30) “A ação, no sentido mais genérico do termo, se desdobra no tempo e a forma que a descreve melhor é a forma narrativa, a do relato.” Dessa forma, uma vez que os professores participantes da presente pesquisa vivenciaram uma educação escolar indígena sem o uso da língua materna (Terena) em sala de aula, podem, ao narrar suas lembranças e suas práticas atuais, refletir sobre as mudanças e possibilidades que, hoje, como professores alfabetizadores, o trabalho com a proposta de ensino bilíngue oferece.

Embora ainda não seja consenso entre os pesquisadores, a narrativa vem ganhando cada vez mais espaço quando se trata de pesquisas no campo das chamadas Ciências Humanas e Sociais. Uma das ressalvas quanto ao seu uso, para alguns, deve-se ao questionamento sobre seu grau de veracidade na reconstrução pelos sujeitos de sua história de vida, ou ainda, sobre como essa reconstrução subjetiva e individual poderia constituir-se como objeto de estudo de uma realidade social. Neste sentido, Bertaux (2010) argumenta:

[...] na perspectiva etnossociológica, dispomos de toda uma série de testemunhos sobre o mesmo fenômeno social. O cruzamento desses testemunhos uns com os outros permite separar o que deriva de colorações retrospectivas, isolando um núcleo comum às experiências, que corresponde a sua dimensão social justamente aquela que se procura obter. Esse núcleo deve ser procurado do lado dos fatos e das práticas, mais do que no campo das representações. [...] a adoção de uma abordagem etnossociológica ao utilizar narrativas de vida poderá ampliar o conhecimento. (BERTAUX, 2010, p. 43).

Dessa perspectiva, os dados levantados evidenciam a potencialidade da utilização das narrativas em pesquisas de cunho etnográfico. No entanto, no contato estabelecido com os professores da comunidade Terena aqui investigada, esses profissionais demonstraram certa resistência em narrar suas experiências, tanto no campo da atuação docente quanto pessoal. Dessa forma, escolhemos outro dispositivo que, aliado ao trabalho com as narrativas, permitiria um maior alcance e reflexão sobre os fatos narrados, a saber: as metáforas.

A metáfora é uma das figuras retóricas, aquela em que a semelhança serve de razão para substituir uma palavra figurativa a uma palavra literal, perdida ou ausente. Deve distinguir-se das outras figuras de estilo, como a metonímia, por exemplo, onde a continuidade toma o lugar que a semelhança ocupa na metáfora. (RICOEUR, 1976, p. 60).

Ao classificar a metáfora como figura retórica, o autor considera que a metáfora só faz sentido em uma enunciação. A metáfora seria, portanto, a consideração de dois termos de “tensão” dentro de um enunciado, que produzirá uma interpretação original dos fatos sobre os quais estamos chamando os sujeitos à reflexão. Nesse sentido, explica Ricoeur:

O que chamamos de tensão numa enunciação metafórica não é, efetivamente, algo que ocorra entre dois termos numa enunciação, mas antes entre duas interpretações opostas da enunciação. É o conflito entre as duas interpretações que sustenta a metáfora. (RICOEUR, 1976, p. 62).

As metáforas propiciaram aos sujeitos a possibilidade de ampliar suas narrativas e, conseqüentemente, a qualidade de suas reflexões, ao buscar a relação de sentido entre o antes e o depois no ensino bilíngue na língua Terena.

O procedimento metodológico de uso de metáforas aqui adotado consistiu em apresentar aos participantes 19 imagens de telas que representavam janelas, cada uma com uma característica peculiar: algumas imagens transmitiam uma sensação de paz, de tranquilidade; outras, sentimento de libertação; outras, de inquietação e angústia¹. O objetivo

1 - Essas imagens foram organizadas e cedidas para este estudo pela Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira, atualmente, professora do Curso de Pedagogia e também do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS.

de trabalhar com essas imagens era que os participantes pudessem, por meio delas, aguçar memórias do passado e do presente de sua vida, especialmente de fatos ligados à educação escolar.

Cada participante fez a escolha de duas telas/janelas. A primeira escolha representaria o processo de alfabetização dos próprios professores. Vale lembrar que todos os professores indígenas participantes da pesquisa foram alfabetizados ou estudaram dentro da comunidade indígena, num momento histórico em que não havia a prática do ensino bilíngue. A segunda escolha representaria, metaforicamente, o processo de alfabetização que desejavam propiciar aos seus alunos. Dessa forma, cada participante da pesquisa foi convidado a refletir sobre a própria trajetória educacional e sobre como, e quanto, suas memórias poderiam influenciar em sua atuação pedagógica.

Na organização dos encontros para elaboração das oficinas, pensou-se na participação de oito professores que trabalham com a alfabetização e a língua Terena. Todos os professores foram avisados antecipadamente e convidados, com a mediação da diretora da escola, a participar da pesquisa. Assim foram agendadas as datas para a realização de quatro oficinas de forma a ir aumentando, gradualmente, o envolvimento dos participantes.

Tomadas essas providências iniciais, alguns acontecimentos marcaram o percurso e a realização da pesquisa de campo alterando significativamente o caminho pensado inicialmente, fazendo com que a pesquisa tomasse outros rumos e outras configurações, acontecimentos esses que serão apresentados a seguir.

Os caminhos e descaminhos da pesquisa de campo realizada dentro de um território indígena

Pesquisar dentro de um território indígena pressupõe estar ciente da resistência existente por parte de algumas comunidades no que se refere à entrada de não indígenas em seu cotidiano. No caso específico dos Terena e da presença de pesquisadores, essa resistência deveu-se ao fato de que a maioria dos pesquisadores que por ali haviam passado não retornaram e nem apresentaram os resultados finais de suas pesquisas à comunidade indígena, segundo relatos orais de membros da aldeia.

Quando foi solicitada a autorização na unidade escolar para a realização deste estudo, o primeiro questionamento foi saber qual retorno este trabalho acadêmico daria para a comunidade e para o grupo de professores que dele estariam participando, pois, segundo informações obtidas dentro da comunidade, esta seria a última pesquisa e coleta de dados realizada por não indígenas dentro da Aldeia do Bananal. Ao conversarmos com os professores, o principal questionamento apresentado por eles foi o seguinte: “[...] *nós não sabemos o que vocês escrevem sobre nós, por isso não estamos mais aceitando pesquisadores não indígenas.*”

Outro obstáculo apresentou-se na figura do cacique da aldeia, porque sem a sua autorização não poderia entrar nenhum pesquisador dentro da comunidade. Desse modo, a intercessão da coorientadora deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao, foi de fundamental importância. A entrada na Aldeia Bananal só foi possível por intermédio da referida professora², que entrou em contato com a Prof.^a Celma Francelino, uma das pesquisadoras indígenas da comunidade do Bananal. Assim, em um encontro realizado no Aldeia, com diálogos mantidos em língua

2 - Coordenadora do curso de Licenciatura Indígena Povos do Pantanal, no Campus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora há 20 anos em comunidades Terena.

Terena, a professora Celma Francelino explicou ao Cacique Izaltino Demencio os objetivos da pesquisa e também de que forma o estudo contribuiria para a comunidade.

Segundo Botía (2002, p. 4), as “[...] narrativas de gente e narrativas de investigador/pesquisador se estabelecem produtivamente para compreender a realidade social.” A partir dessa perspectiva, compartilhamos as experiências vivenciadas nesse contexto investigativo, narrando não apenas os resultados exitosos mas os percalços, os replanejamentos, enfim, analisando narrativamente não somente os dados levantados, mas a própria constituição do pesquisador que também se (trans)forma no percurso da pesquisa, afinal, descobrimos que os descaminhos também nos fazem chegar. De acordo com Prado, Soligo e Simas (2014):

[...] as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4, grifos dos autores).

Dessa maneira, partindo desses três lugares, aproximamo-nos do modo de produção de conhecimento, refletindo sobre como este foi construído em meio ao (re) planejamento da pesquisa e às diversas tentativas de levantamento de dados, pois “[...] transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise [...]” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5). Nesse contexto, propusemo-nos a pensar em outro modo de fazer com essa pesquisa servisse como contribuição acadêmica, colaborando não somente por meio dos resultados diretos do tema em questão, mas também com outros pesquisadores que podem passar por situações semelhantes em suas trajetórias investigativas.

Foi no decorrer do percurso e na constituição e amadurecimento como pesquisadores que pudemos refletir sobre “[...] o que o pesquisador sabe, pensa e sente e o que não sabe, não pensa e não sente em relação ao seu trabalho de produção de conhecimento” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5), pois, por muitas vezes, é difícil visualizar que as experiências vividas durante toda a caminhada de uma pesquisa também se constituem como parte do trabalho.

Narrar os descaminhos prescinde de certa dose de coragem e um alto grau de respeito pelos sujeitos participantes, pois, se por um lado alguns acontecimentos podem causar admiração e surpresa de quem está fora do contexto da pesquisa, e sua narrativa é importante para se entender todo o processo investigativo, por outro há a preocupação com a reação da comunidade pesquisada, que abriu espaço e acolheu o pesquisador e poderá ser exposta negativamente e considerar ofensivo o relato de alguns obstáculos por ela oferecidos no decorrer da pesquisa. Narrar, portanto, todas as idas e vindas, a necessidade de repensar escolhas metodológicas, as formas com que o pesquisador teve que se adaptar aos códigos e regras de conduta da comunidade, enfim, toda a trajetória investigativa, deve ser feita de forma ética e respeitosa, com o único objetivo de adicionar elementos que sejam relevantes para o melhor entendimento das especificidades dos sujeitos. A interpretação dos dados da pesquisa foi pautada pelo modo narrativo de pensar, portanto, nosso processo investigativo se deu em três momentos: a) o primeiro contato com a comunidade; b) a realização das oficinas; e c) o retorno à comunidade com a apresentação dos dados. Esses momentos serão explicitados nas subseções seguintes.



O primeiro contato com a comunidade indígena da Aldeia Bananal – experiências de campo

No primeiro contato com a comunidade da Aldeia Bananal, ocorrido em agosto de 2013, estava acontecendo, em uma fazenda vizinha à aldeia, um processo de retomada de terra organizado pelas lideranças das comunidades da terra indígena Taunay/Ipegue. Segundo informações obtidas na pesquisa de campo, quase 100 (cem) famílias acampavam nesse local, bloqueando o acesso à comunidade, de maneira que ninguém entrava ou saía da terra indígena Taunay/Ipegue.

Diante disso, as aulas na Escola Municipal Polo General Rondon estavam suspensas há cerca de um mês. Foi nesse contexto de conflito dentro da Aldeia Bananal e das demais aldeias que a pesquisa teve início.

Em contato com a gestora da escola, ficamos a par de todo processo de retomada e também de que a escola, devido à paralisação, estaria se organizando para cumprir o calendário escolar. Como os professores teriam muitos dias letivos a repor, foi proposto a eles pela diretora que participassem da pesquisa como forma de reposição dos dias sem aula. Porém, o público alvo da pesquisa eram somente os professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, num total de oito sujeitos, o que trouxe um novo desafio para a pesquisa, de encontrar uma forma de incluir todos os professores no encontro e ainda assim conseguir alcançar os objetivos delineados inicialmente.

Como a preocupação maior da gestora era em relação ao retorno prático que a pesquisa daria aos professores participantes, surgiu a proposta de realização de uma oficina de materiais pedagógicos (cf. imagens 2 e 3), atendendo à demanda da comunidade por materiais em língua Terena. Essa oficina foi realizada no segundo encontro, com a participação de vinte e três professores, os quais foram convidados pela diretora e por outros professores da comunidade, por meio de meios inusitados como as redes sociais (*Facebook*). Fugindo totalmente dos planos originais feitos para a pesquisa, com um público maior que o esperado e a responsabilidade de atender ao que esperava a comunidade, a pesquisa de campo configurou-se, assim, como uma reposição de dias letivos perdidos em meio ao tumulto da tentativa de retomada de terras feita pelas lideranças indígenas.

No decorrer das quatro oficinas, entretanto, com a normalização relativa da situação de conflito, os participantes foram se alternando, porém, os sujeitos pensados inicialmente participaram de todas.

No segundo dia de oficina, dia 15 de outubro, Dia do Professor, houve a proposta de realizar um café da manhã compartilhado, com a solicitação da comunidade que fosse levado um bolo “da cidade”, que não chegou em ótimo estado à aldeia devido aos 68 quilômetros de percurso, sendo quinze deles em estrada de chão. Nesse dia, como haveria a presença da Professora Dr.^a Onilda Sanches Nincao, o número de professores participante bem maior, fazendo com que achássemos que este seria o momento ideal para a produção das narrativas, pois seria proferida uma palestra sobre ensino bilíngue. Entretanto, após aproximadamente 90 minutos de palestra, soou uma sirene na aldeia, o que fez com que todos os professores começassem a ficar aflitos em sala, pois o processo de retomada ainda estava em andamento. Imaginando que estariam fechando a aldeia, resolvemos dar um intervalo, e após esse intervalo, iniciáramos a escrita das narrativas.



Imagem 2: Oficina de materiais pedagógicos | Fonte: Produção própria³



Imagem 3: Calendário Terena produzido | Fonte: Produção própria

3 - Há autorização de uso de imagem assinada pelos participantes.



Observamos muitas pessoas nas ruas da aldeia, o que geralmente não ocorre, contribuindo para que fôssemos mais ansiosos para entender o que estava acontecendo e qual o motivo daquele tumulto. Ao perguntar à uma professora o motivo de todos estarem agitados, ela nos avisou, para nosso alívio: “Professora, é o sacolão que chegou na aldeia, a sirene é para avisar.” Como todos os professores indígenas que participariam dos encontros foram para a fila imensa que havia se formado, precisamos abordá-los e pedir que não fossem embora, pois haveria a continuidade do encontro e a produção das narrativas. Assim, ficamos juntamente com a diretora escolar, à porta da escola, esperando que os professores recebessem sua cesta básica e retornassem para concretizarmos nossa proposta de escrita com o uso das telas/janelas, que nesse contexto se configuram como metáforas

A proposta causou um clima de muitas dúvidas entre os professores, que ficaram ansiosos sobre o que e como escrever, se estava “certo” ou “errado”, quais imagens escolheriam e como registrariam, pois muitos deles diziam “[...] *saber falar eu sei, mas é difícil colocar no papel*”. Ainda assim, os professores indígenas fizeram as suas narrativas, contribuindo com dados preciosos para esse processo investigativo.

Entendendo a potencialidade das narrativas autobiográficas como instrumento investigativo, nossa preocupação não era com o que eles iriam escrever, mas em como esses dados coletados poderiam contribuir para compreender a proposta de ensino bilíngue e a prática docente dos professores da comunidade.

No processo investigativo de uma pesquisa nessa proporção, não deixam de aparecer muitas dúvidas e conflitos teóricos sobre o que realmente fazer com os escritos dessas narrativas, levando à necessidade de realizar “[...] o exercício permanente de construção por desconstrução”, que “[...] ocorre também nesse caso, porque essa escolha implica aceitar a deriva como movimento inevitável na travessia.” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 8).

Num primeiro momento, após a leitura das narrativas, por acreditar que não continham *dados suficientes*, redirecionamos a metodologia da pesquisa, com a elaboração de questionários, os quais não estavam nos planos de investigação previamente feitos. Analisamos, agora que todo o percurso investigativo foi vivenciado, que não havia problemas de falta de dados nos escritos dos professores indígenas, mas mais uma inexperiência da nossa parte em interpretá-los. De qualquer forma, os questionários, utilizados como caminho alternativo, acabaram contribuindo para uma leitura mais abrangente dos contextos de alfabetização bilíngue na Aldeia do Bananal.

Como haveria o retorno à aldeia para a confecção de material pedagógico, decidimos que seria esse o momento oportuno para a aplicação do questionário elaborado. Vale ressaltar que, para os professores indígenas, o mais importante não foram as etapas anteriores, mas sim a oportunidade de confecção desses materiais, devido à grande carência dessa comunidade de materiais de apoio didático, tanto por falta de material como por relatarmos sentir dificuldade em produzi-los. Nessa oficina, foi lembrado os objetivos da pesquisa e houve o preenchimento dos questionários, recebidos com boa aceitação pelo grupo. Todo o material didático produzido foi disponibilizado à comunidade, incluindo aventais para contação de histórias, caixas organizadoras, porta-lápis, calendários e outros. Como não havia material suficiente para todos os professores, realizamos um sorteio, ficando todos muito satisfeitos ao final da oficina.

Analizando os dados e as experiências – a necessidade de um retorno à comunidade

Com as narrativas e os questionários em mãos, na análise dos dados, descobrimos algumas questões que não constavam das nossas hipóteses iniciais de pesquisa, principalmente sobre o posicionamento de alguns pais e professores que eram contrários ao ensino bilíngue em contexto escolar, demandando assim um novo retorno à

1184

comunidade para aprofundar o entendimento sobre o porquê desse posicionamento.

O retorno à aldeia ocorreu em junho de 2014, nos horários de hora atividade (planejamento) dos professores, em que passamos a conversar informalmente, sem efetuar, no momento das conversas, nenhum tipo de registro, a fim de conceder maior liberdade aos professores para expressarem seus sentimentos, angústias e ideias. Posteriormente, foi produzido um diário de campo com os registros feitos após cada conversa.

Neste encontro, partiu de uma das professoras o desejo de refazer as narrativas, pois, segundo ela, a proposta de pesquisa havia sido melhor compreendida após a criação desse vínculo, surgido após esses vários encontros informais. Essa segunda narrativa seria produzida, agora, apenas pelo grupo de oito alfabetizadores, público alvo da investigação, e não mais em meio a um grupo numeroso de professores, como havia sido na ocasião da primeira escrita.

Assim, diante do diálogo estabelecido com o grupo de professores e por constatar em suas narrativas que esses professores encontravam dificuldades no ensino bilíngue, tanto na questão formal do ensino, como no entendimento da importância desse ensino bilíngue, tomamos a iniciativa de realizar um grupo de estudos com os professores da região de Taunay/Ipegue para que, nesses encontros, dialogassem sobre a proposta de ensino bilíngue dentro da unidade escolar e compartilhassem suas experiências enquanto docentes indígenas.

Como os professores estavam se dispondo a se aventurar mais uma vez no campo das narrativas, propusemos aos participantes que registrassem suas narrativas em papéis de carta, especialmente produzidos para este fim. O tema proposto foi processo de alfabetização vivenciado por cada um deles⁴ oferecendo momentos únicos de socialização, em que narraram como havia sido essa fase de suas vidas. Muitos deles se emocionaram ao recordarem de sua infância e alfabetização, alguns diziam que não se lembravam de quase nada, outros relatavam como era a comunidade e como eram tratados pelos pais. A maioria deles havia estudado na Escola Particular Evangélica “Lourenço Buckman”, em Taunay, distrito de Aquidauana/MS.

Devido ao pouco tempo destinado para esse encontro (uma manhã), cada um retirou o seu papel de carta e levou para casa para fazer novamente a sua narrativa, pois disseram que necessitariam de mais tempo para escrever, haveria o retorno à comunidade para buscá-las.

Entretanto, nesse intervalo de tempo, houve o reinício da tentativa de retomada de terra pelas lideranças indígenas locais, havendo o aviso de que a aldeia poderia ser novamente isolada. Diante da apreensão e do receio frente a essa situação, foi pedido a uma professora da comunidade, de quem havíamos estreitado laços de amizade, que recolhesse as narrativas e as trouxesse quando viesse para Aquidauana. Porém, devido a alguns imprevistos, ela não pode fazer isto, gerando a inevitável necessidade de tentar entrar na aldeia, mesmo frente a esses acontecimentos, solicitando, antes, que a professora avisasse que estávamos indo, para o caso de haver o fechamento da aldeia.

Logo à entrada da comunidade, avistamos dois rapazes em uma moto, sem capacete e portando facões e foices, o que gerou medo e ansiedade. No entanto, não nos abordaram, e conseguimos, finalmente, recolher as preciosas narrativas.

Todos esses acontecimentos fizeram com que fossem estabelecidos vínculos mais estreitos com os professores, que a partir de então demonstraram crescente interesse em participar do grupo de estudo, tomar conhecimento dos resultados da pesquisa e até mesmo a cobrança para visitar mais vezes a aldeia.

4 - Referimo-nos ao grupo de professores somente no gênero masculino, pois, embora a grande maioria fosse de professoras, havia dois homens no grupo.



Os caminhos e descaminhos aqui narrados se constituem como as entrelinhas do processo de formação como pesquisador, fazem parte da trajetória de pesquisa, tanto quanto os resultados. Narrar o que “deu certo” e o que aparentemente “deu errado”, em relação ao planejamento idealizado antes da realização da pesquisa empírica, demonstra as lições e aprendizados que também podem ser feitos observando-se o caminhar do pesquisador, pois os resultados encontrados precisam ser compreendidos à luz do contexto geral da pesquisa.

Os participantes e resultados da pesquisa: professores alfabetizadores indígenas e o ensino bilingue.

Os professores participantes da pesquisa, identificados no texto com siglas (P1, P2, etc.), a fim de preservarmos seu anonimato, são indígenas da etnia Terena que não foram alfabetizados em sua língua materna, por não haver na época uma proposta de ensino bilingue às comunidades indígenas.

Desta forma, para o primeiro dia de oficina foram planejadas situações que proporcionassem aos professores uma reflexão sobre a alfabetização e como esta foi vivenciada por eles, a fim de provocar considerações sobre as suas próprias práticas pedagógicas atuais.

Teoricamente fundamentados em Ferreiro e Teberosky (1985), apresentamos, em forma de slides, o conceito de alfabetização e suas etapas. Segundo as autoras, as crianças passam por “fases” ou hipóteses até que estejam alfabetizadas, quais sejam:

- a) pré-silábica: nessa fase, a criança não relaciona as letras com os sons da língua falada; b) silábica: nessa fase, a criança interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; c) silábico-alfabética: a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e d) alfabética: a criança domina, enfim, a correspondência entre as letras e sons da língua falada. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 135).

O objetivo desse primeiro momento era fazer com que esses professores refletissem sobre a maneira como a criança se alfabetiza, e se era possível visualizar, tanto na língua portuguesa como na língua Terena, essas hipóteses de alfabetização e qual a relação do letramento nesse processo, uma vez que a língua Terena é de tradição oral.

Percebemos, no momento de exposição dos slides, que os professores não perguntavam ou questionavam sobre o que estava sendo apresentado, no máximo, concordavam com o que estava sendo apresentado. A todo momento, no entanto, voltavam-se para questões pertinentes à realidade por eles vivenciada como, por exemplo, ao fato de que gostariam que, dentro da comunidade, somente professores indígenas pudessem ministrar aulas, pois eram os conhecedores de sua cultura e dos seus processos próprios de aprendizagem.

1186

Como um dos objetivos era também falar sobre a prática pedagógica em sala de aula, foi pedido que discorressem sobre como ministravam suas aulas e os recursos que utilizam para



CAPA



SUMÁRIO

essa prática. Neste momento, os professores demonstraram qual sua preocupação mais imediata, percebida na seguinte proposta feita por uma das professoras:

Como você ministra aula no curso normal médio e ensina eles a confeccionar materiais pedagógicos você poderia ensinar algumas coisas prá gente também, tipo aquelas caixas bonitas que você faz, eu já vi, tem algumas pessoas aqui da aldeia que faz o curso e disse que é você que ensina. (P1).

O redirecionamento do tema, do teórico para o prático demonstra claramente como essas duas instâncias devem seguir em paralelo, e, também, como numa pesquisa em que se pretende oferecer escutar sensível aos sujeitos investigados, é necessário sensibilidade e flexibilidade do pesquisador para não tentar direcionar a pesquisa para um sentido único, às custas de deixar de ouvir os anseios da comunidade.

Nessa primeira oficina, portanto, a base teórica ainda não era uma demanda do grupo de professores alfabetizadores, que redirecionaram os diálogos para o planejamento do que poderia ser construído, que materiais poderiam ser utilizados, de quem seria a responsabilidade de levá-los, ficando estabelecido que, em nosso último encontro, iríamos fazer a produção dos materiais pedagógicos.

Na segunda oficina, a atenção ao teórico foi restabelecida, pois os professores sentiram que seus anseios seriam ouvidos. Reiniciamos as discussões sobre as concepções de letramento e alfabetização, focalizando as diferenças e similaridades encontradas nesses processos interdependentes e paralelos, em relação ao ensino inicial da escrita e leitura em língua Terena e em língua portuguesa.

Nesse segundo encontro, como mencionado na parte introdutória desse artigo, contamos com a contribuição da Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao, que proferiu uma palestra sobre o processo de alfabetização em língua Terena, na qual não só apresentou o conceito de sujeito bilíngue mas também destacou a importância da língua no processo de alfabetização.

Nesse dia, foi discutido como se constitui o contexto bilíngue diglótico⁵ e, nesse contexto, foi apresentado o conceito de bilinguismo, focalizando o processo de interação existente entre a língua portuguesa e a Terena.

Após essa reflexão, foi realizada uma proposta de trabalho na qual cada professor escolheu uma tela/janela para falar sobre o seu processo de alfabetização, e outra tela/janela para o processo que desejavam proporcionar para seus alunos, pensando sempre em uma proposta de ensino bilíngue.

Para narrar como foi seu processo de alfabetização e o que desejavam para os seus alunos, os professores P1, P8 e P5 escolheram a tela/janela número 1:

5 - A diglossia consiste na relação que se estabelece entre a língua majoritária, nesse caso, a língua portuguesa, e a língua minoritária, no caso, a língua Terena em um mesmo espaço social.

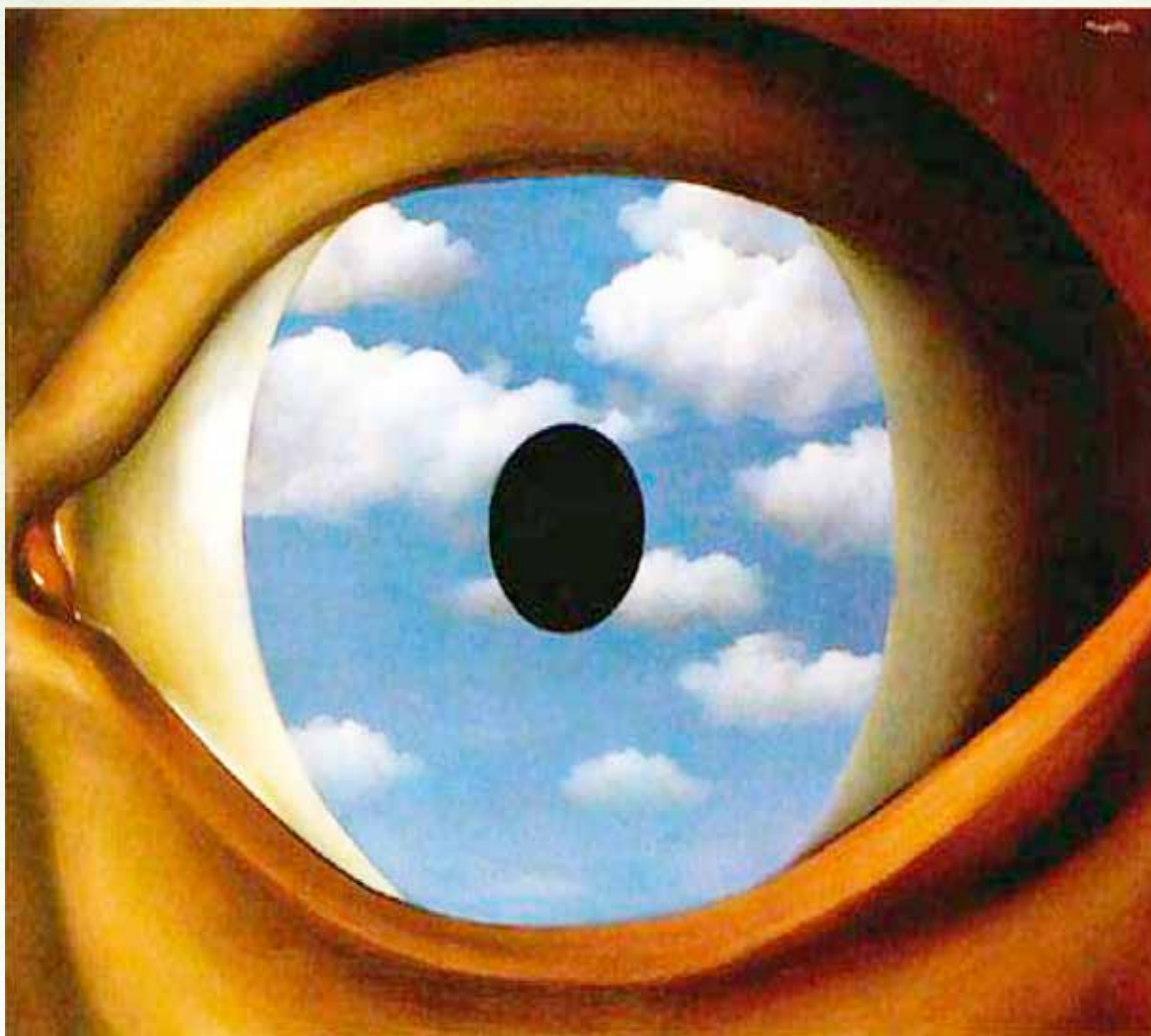


Figura 1 - Janela 1⁶ | Fonte: <http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte>.

Eu me espelhei na janela nº 1. Quando entrei na escola tinha um olhar ou uma visão um tanto quanto diferente, por que pensava que a escola era uma prisão onde as crianças ficavam “aprimadas” das 13:00 as 17:00 hs e isso deu a mim a sensação de medo no início, além do fato de não querer me separar de jeito nenhum de minha família nem que fosse por algumas horas. Depois de algumas semanas, duas semanas passadas, ainda chorava e resistia muito para ir à escola. [...] Porém meus pais me aconselharam e me repassaram o valor e a importância que há em estudar, pois caso não estudasse não iria conseguir no futuro uma vida com condições financeiras estável, além de correr o risco das pessoas me judiarem com relação à leitura e principalmente a escrita ou na hora de contar meu dinheiro. Quando me acostumei com o cotidiano escolar comecei a conhecer novas pessoas e fui constituindo novas relações de amizade. Nunca esqueci o dia em que minha professora me passou uma lição o qual hoje denominamos de leitura em casa. Quem sempre me ensinava a lição foi o meu pai, que optava

6 - MAGRITTE, R. O falso espelho.1921. Disponível em: <<http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte>>.

pela metodologia de ler para mim e depois me mandar ler a lição sozinha. Quando isso acontecia esquecia a palavra que precisava ler e chorava, mas meu pai que sempre foi paciente usava vários exemplos: como a palavra BOCA e me perguntava qual a parte do rosto que usava para me alimentar, respondia sempre em Terena “BÁHO”, pois minha Língua Materna é a Língua Terena, e naquele tempo a alfabetização que se dava na escola somente era feita em Português. Este foi uma das barreiras que enfrentei na minha jornada escolar quando fui alfabetizada. Também sempre encontrei dificuldade em diferenciar a letra “M” e “N”, “P” com “B”, a letra “H” maiúscula e minúscula, as sílabas complexas, os encontros consonantais. Não posso deixar de colocar aqui também a dificuldade que tive no início de usar o caderno de Caligrafia. Hoje posso entender que tudo aquilo que passei na minha vida serviu para atualmente dar valor a educação e que devo repassar para meus alunos e minhas filhas. (P1 - 30 anos)

A imagem número 01 porque acredito que me identifiquei muito com ela. Pra mim uma das formas eficiente ou melhor para aprender é visualizando o contexto de fora para dentro, enriquecendo o aprendizado em que o sistema coloca para todos os cidadãos brasileiros. (P5 - 46 anos)

Na minha alfabetização, fui alfabetizada através de cartilha começando com as vogais com desenhos, sílabas com vários significados assim todos os alunos tinham que decorar aquela lição para passar para outra, quando os alunos conseguiam passar era uma festa para nós porque conseguimos passar outra turma, e o objetivo da professora era decorar aquela lição, não se preocupando como nós vamos construir o dia da amanhã, na minha infância apenas eu era decoreba e hoje é bem diferente, não existe mais os nossos alunos são mais avançados nos estudos. (P8 - 42 anos)

Narrando sobre sua prática pedagógica atual e o que pensam sobre a alfabetização e o sistema escolar, os professores P8 e P5 escrevem, ainda baseados na imagem 1:

[...] comecei estudar e escrever com a professora Nancy e a professora Betti a partir daquele momento comecei me interessar hoje eu falo e eu escrevo, antes não conseguia escrever nem uma palavra em Terena, mas eu falava. Hoje, graças às nossas professoras [...] nós estamos aqui na escola retribuindo [...] Os meus alunos do 1º ano do ensino fundamental não são alfabetizados em língua Terena apenas 30% (em terena). Eles são alfabetizado em português. Por quê? A maioria dos pais não aceitou essa alfabetização, porque os filhos não falam mais e o professor vai confundir aquela criança e começa aquela guerra na escola. Porque hoje as crianças não falam mais a língua Terena, os pais deixam a língua materna de lado. Nessa alfabetização em Terena me identifico no numero 01 porque os pais tem que abrir os olhos para os filhos, vê o futuro deles sonhar alto para os nossos filhos vê o mundo está avançados e não ter vergonha da nossa língua materna. A nossa identidade hoje é a língua materna. (P8 - 42 anos)

Na alfabetização da língua Terena não é diferente ela nos exige muito na nossa prática em sala de aula. Para pelo menos solucionar o problema prática teremos que ter meios para construir conhecimento bom. Esses meios terá que vir a partir dos meios de instrução para a linguagem escrita. [...] E assim o homem poderá transformar o processo educacional ou seja um novo modo de interpretação do mundo da escrita. (P5 - 46 anos)

Observa-se, no relato dos professores, a descoberta da instituição escolar pela criança, ou seja, o que ver-



CAPA



SUMÁRIO

1189

dadeiramente a escola representa na vida da criança, em meio às perspectivas de um futuro a ser conquistado por intermédio do processo educacional. Percebemos, também, o não uso da língua materna em seu período de alfabetização, e a resitência atual da comunidade a esse ensino bilingue, configurando-se, como afirma a P8, numa preocupação dos professores com a perda da identidade indígena proporcionada pela língua materna.

Ao trabalhar as representações dos professores Terena sobre o ensino de língua materna na escola, Nincao (2003, p. 64) “[...] evidenciou inicialmente a identificação da escola na comunidade indígena como tradicional e conteudista, e não com uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”, como se constata na narrativa da P8, ao relatar a forma como foi alfabetizada, constituindo-se no modelo de ensino da sociedade nacional. O relato do P2 também aponta para esse modelo tradicional de escola, ao destacar o emprego do método silábico em sua alfabetização, como atestam os excertos a seguir:



Figura 2 - Janela 4⁷ | Fonte: <http://pinterest.com/jesumartinez/rene-magritte/>

Me identifiquei com a imagem nº 04 porque penso que a forma como fui alfabetizada não era a forma não muito certa. Através da silabação fui alfabetizado até o terceiro ano eu fui passando de ano com muita dificuldade na leitura e na escrita em series iniciais e outras series. O nosso dever era escrever, ler, decorar sílabas. Por causa desse método de ensinar que atrasava um pouco mais a minha alfabetização, me confundia tanto, porque as sílabas não tem interpretação como as palavras tem. Se alguém me perguntar o que é “BA” simplesmente vou responder que é a junção de “B” com “A” e “BA” não é um nome de alguma coisa e eu pensava que “BA” era o nome de alguma coisa que eu nunca tinha visto. (P2 - 31 anos)

Nesse sentido, o professor relata as dificuldades que encontrou por ser alfabetizado nesse método, dentre elas, encontrar o sentido da leitura no significado das palavras. Smith (1999, p. 47) salienta que “[...] há uma diferença existente entre memorizar e compreender. A compreensão torna a leitura significativa, ou seja, torna o processo de alfabetização significativo”, e o que esse professor (P2) reivindicava em seu processo de alfabetização era “o sentido” atribuído às palavras, assim como constatado por Vygotsky (1935), quando atribui ao significado o verdadeiro sentido da escrita na vida da criança.

P4 ressalta as dificuldades enfrentadas em seu processo de alfabetização, e justifica a escolha da figura 3, atribuindo à imagem da mão o auxílio que recebeu em seu processo de alfabetização e ao pássaro, a migração que ocorreu em sua vida durante esse processo de alfabetização.

Bom, eu me identifiquei com a imagem de número dez onde havia uma mão e um pequeno pássaro. A mão significa para mim o auxílio, a ajuda que no caso representa o meu professor que me mostrou os caminhos ensinando-me as primeiras letrinhas que estava aprendendo, não foi fácil a minha alfabetização pois os meus pais moravam em uma outra aldeia entre os Kaiowa e Guarani em Caarapó. Então tinha momentos que eu estava com os meus pais de criação nesta aldeia, começava estudar lá fazia as amizades, conheci um pouco da língua deles e nem bem terminava o ano vinha para aldeia Lagoinha onde ficava com os meus avós maternos. E aqui começava tudo de novo. Até chegar o momento em que decidir terminar o ano em uma escola apenas com este vai e vem eu comecei a descobrir as primeiras letrinhas já estava com nove ou dez anos e a minha professora apesar de ser muito rígida de dar algumas réguada nas mãos me ajudou e nesta imagem eu sou o pássaro tentando dar os seus primeiro voo, descobrindo o que estava a minha volta e cada dia surgindo uma nova aprendizagem. (P4 - 40 anos)

Dessa maneira, percebemos na narrativa da P4 que o seu processo de alfabetização foi complicado, pois quando conseguia estabelecer uma relação em um determinado grupo, era preciso migrar para outro local, dificultando a sua relação pessoal com o grupo e também a sua aprendizagem. O fato demonstra que a dimensão afetiva também deve ser considerada, pois o estabelecimento de vínculos possui uma importância significativa no processo de aquisição da leitura e da escrita. Uma interpretação possível sobre a causa, ou uma das causas, da dificuldade na aprendizagem da P4, pode referir-se à transitoriedade de suas relações familiares e sociais, as quais não permitiam a formação de vínculos de afetividade mais duradouros e significativos. A própria relação sujeito/escola, naturalmente complexa, assumia outros condicionantes, aliados ainda às diferenças culturais e de comunicação (língua materna dos avós, da escola). Na pesquisa completa⁸ analisamos mais elementos encontrados nas narrativas, assim como as contribuições do questionário utilizado na pesquisa de campo.



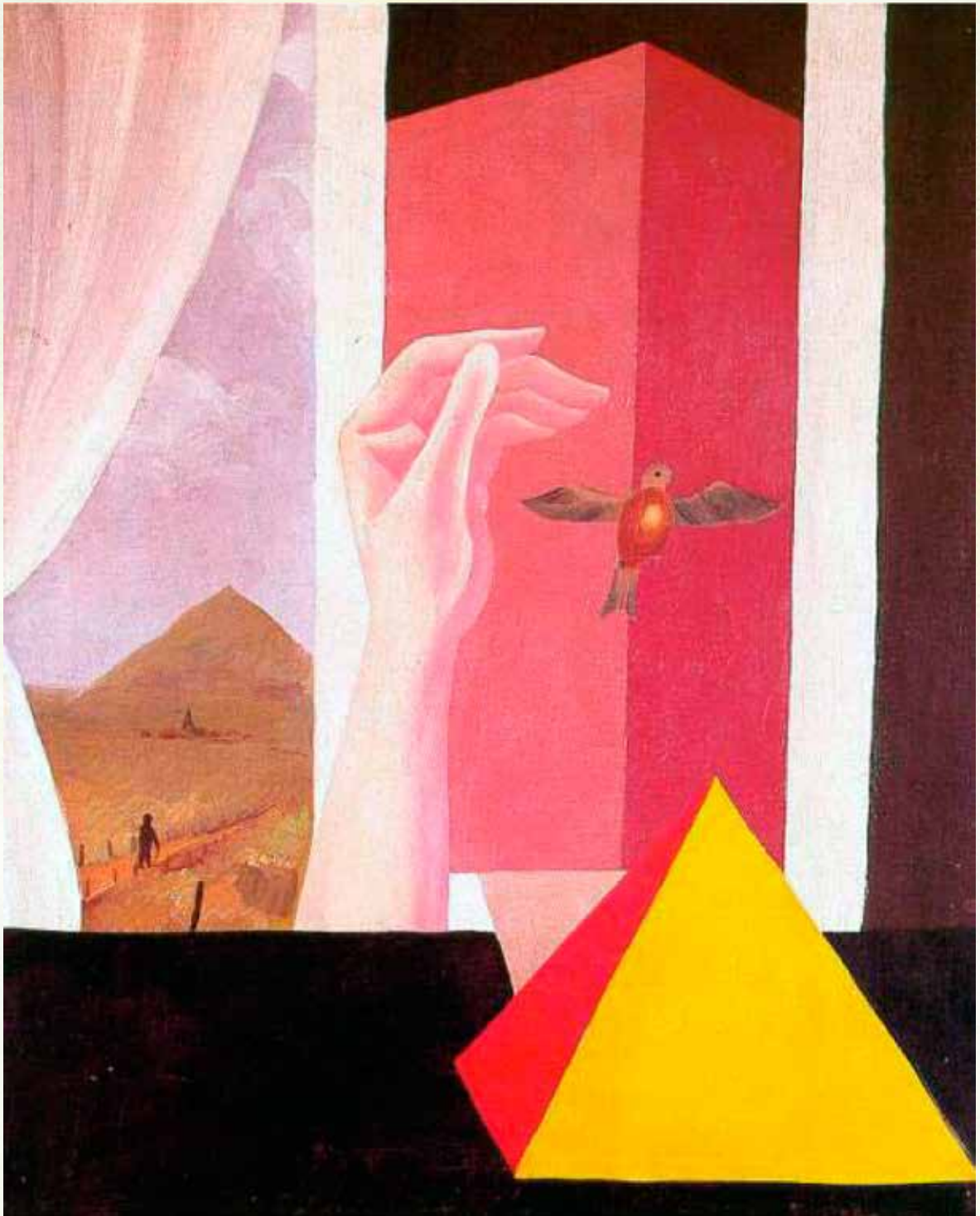


Figura 3 - Janela 3⁹ | Fonte: <http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte/>

8 - VENTURA, Micilene Teodoro. Concepções de professores Terena sobre o processo de alfabetização de uma escola indígena, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil. 2015. 146p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UEMS

9 - MAGRITTE, R. The window. 1925. Disponível em: <<http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte/>>

Considerações Finais.

Ao propor o trabalho com as narrativas por meio das metáforas, entende-se que, por mais que exista uma proposta direcionada, ainda assim os professores escrevem e relatam aquilo que sentem necessidade de expressar. Transpareceu, nas narrativas dos professores indígenas, o posicionamento de que somente professores indígenas devem ministrar aulas dentro da comunidade, uma vez que eles conhecem a sua própria cultura e seus processos de aprendizagem. Os relatos apontaram também que não obstante as aulas sejam dadas por professores indígenas, a escola da aldeia segue o modelo de escola da sociedade nacional, com poucos conteúdos específicos voltados para a cultura indígena.

Diante de todo o processo histórico e do modelo de educação escolar indígena adotado no Brasil, existe uma concepção de ensino bilíngue concebida pelo grupo escolar que se reflete diretamente no professor, pois é a ele quem cabe difundir esse ensino bilíngue em sala de aula. A falta de formação adequada ou mesmo de informações que possam modificar essa concepção, contribuem negativamente para a equação desse problema. Assim, podemos ponderar que

[...] um dos fatores que bloqueiam, no entanto, a criação de escolas indígenas efetivamente bilíngue e bicultural é a escassez de educadores índios capacitados para conduzir este tipo de processo educacional. Daí a necessidade de investimento na pesquisa e na criação de programas de formação de professores índios. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 218).

Evidenciamos assim, mais uma vez, a importância do investimento público em formação de professores indígenas, num contexto em que haja espaço para ouvir os sujeitos envolvidos no processo, e não com a imposição de um modelo a ser seguido.

Procuramos, ainda, narrando os percalços encontrados no processo de pesquisa e os replanejamentos efetuados nesse percurso investigativo, contribuir com as trajetórias dos próximos pesquisadores, na percepção de que é preciso ética, flexibilidade e respeito no contato com as comunidades, e que os descaminhos também nos fazem chegar.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOTÍA, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAHER, T. M.; CAVALCANTI, M. do C. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (Org.). Linguística indígena e educação na América Latina. Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

Ricoeur, P. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições70, 1976.



SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3ª Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso internacional de pesquisa (auto)biográfica, 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, RJ, 2014.

VYGOTSKY, L. A pré-história da linguagem escrita. In: COLE, M. et al. (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1935. p.119-134.

1194

DIÁRIO



CAPA

SUMÁRIO

Retalhos de narrativa, escrita e oralidade na educação de jovens e adultos

Karina Mayara Leite Vieira
karina_letras@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo: Nascida no interior de São Paulo, filha de advogada e neta de alfaiate, alfabetizada nos primeiros anos de escola, sou professora, professora de língua portuguesa, professora da educação de jovens e adultos. Eu, a minha história e o meu trabalho somos atravessados pela escrita. Meus alunos, suas histórias, suas atividades diárias, sua relação com o trabalho, porém, são marcados pela palavra falada. São eles narradores, cujas histórias que (lhes) contam e que vivem são costuradas no tecido da oralidade. Como narradora, sinto-me muito mais próxima do mundo da escrita que do universo da oralidade. Ensinar a escrita foi, aliás, meu objeto de pesquisa durante o mestrado. Vejo-me, agora, tentando outro caminho, algo entre, entre a escrita e a oralidade. Para narrar experiências que acontecem a mim e aos meus alunos, proponho tecer um diálogo entre e uma reflexão sobre a escrita e a oralidade na escola. Costuro, pela narrativa, retalhos do cotidiano como professora de língua portuguesa de alunos da educação de jovens e adultos. Partilho cenas do meu trabalho pedagógico, recortado por práticas que tateiam ensinar e aprender a escrita cedendo espaço à oralidade. Nessa partilha, busco como narradora aproximar-me das narrativas orais, alinhavando a minha voz e minha história, atravessadas pela escrita, à voz dos meus alunos narradores e suas histórias.

Palavras-chave: narrativa; oralidade; escrita; educação de jovens e adultos; ensino de língua portuguesa

1 Eu, narradora, e meus jovens e adultos narradores

Como narradora, sinto-me muito mais próxima do mundo da escrita. Na infância e adolescência, era tímida. Não consigo me lembrar de grandes experiências com a oralidade que excedessem as conversas cotidianas. Não fazia aulas de teatro, música ou outras atividades que pudessem ajudar na expressão oral. Não era muito sociável. Não gostava de apresentar trabalhos na escola que se valessem da palavra falada. Enrubescia facilmente se fosse o foco das atenções. Mas sozinha, nas bibliotecas, nos cantos da casa ou da escola, lia e escrevia bastante. Dormia com cadernos no colo e lápis na mão. Era boa aluna, talvez porque a cultura escolar exalta a escrita em detrimento da oralidade. Em parte, penso que me tornei a professora das escolas onde estudei. A dificuldade para promover boas práticas com a oralidade me acompanha ao passo que tenho registros de bons projetos pedagógicos para o ensino e aprendizagem da escrita. O ensino da escrita surgiu até mesmo como tema de pesquisa durante o mestrado. Estou tentando agora um caminho entre, entre a escrita e a oralidade. Porque meus alunos como narradores estão muito mais próximos da palavra falada que da escrita. Já tive e tenho como alunos rapper, repentista, locutor de rádio, mestre de obras, vendedor ambulante, recepcionista, atendente de telemarketing e tudo quanto é profissão que se vale da oralidade. Tive e tenho muitos alunos viajantes, migrantes que aperfeiçoaram a arte de narrar histórias orais



CAPA



SUMÁRIO

com a experiência adquirida em seus tantos deslocamentos¹. Como ignorar nas aulas o Seo Ademir², repentista, que se emocionou um dia enquanto eu lia “A morte do leiteiro” de Carlos Drummond de Andrade?³ Seo Ademir sempre tem uma história para contar, não importa o tema da aula. Com a escrita, porém, é uma peleja. Lê sílaba a sílaba, relê para entender a frase, pausa, se desculpa pela pouca leitura, continua... Como não perceber o Seo Aldo⁴, que, quando peguei para ler Alexandre e outros heróis de Graciliano Ramos mal piscava os olhos com a “História de uma bota”⁵? Empolgada pela atenção dele, arrisquei-me oralmente contando um causo engraçado do Boldrin. Finda a narrativa, Seo Aldo humildemente pediu: “Professora, eu posso contar uma história também?” Olhando para o relógio e para a turma, acrescentou: “É rapidinha, dá tempo!” E desfiou um conto popular com direito a muitas peripécias, conselhos e final feliz. Como também não ver Davi⁶, que, a despeito da pouca idade, toda a aula costura narrativas? Com o cuidado de um alfaiate que cose ternos, ele me contou esses dias “a história da cobra” quando compartilhávamos lendas urbanas e outras narrativas de dar medo. Ele me disse que, quando era moleque de uns 8 anos, tinha uma cobra branca. Um dia os garotos da escola ameaçaram bater nele e Davi decidiu levar a cobra para as aulas. Chegando à escola, os moleques apareceram, e ele já com a cobra escondida por debaixo do moletom enrolada no pescoço. Ele contou com suspense que abriu bem devagarzinho o moletom e deixou que os valentões vissem a cobra. “A cabeça dela saía daqui – dizia apontando o antebraço direito – e o rabo dela vinha até aqui – seriamente, apontando o antebraço esquerdo. “Cê acha que alguém me bateu, dona? Bateu nada.”

2 Meu avô-menino narrador

Como esses senhores e garotos narradores me fazem lembrar o meu avô-menino que vivia a me contar histórias! Narrativas em que ele figurava como protagonista de alguma situação em que sempre se saía bem, como no dia em que foi chamado para responder diante do juiz porque a minha falecida tia, que era especial, deu queixa dele por maus-tratos. A história dos maus-tratos era invenção da minha tia, contava ele, e me confirmou depois a minha mãe. Mesmo assim ele teve que explicar tudo para o juiz (que, aliás, era promotor de justiça, mas ele contava como sendo juiz para darmos mais importância ao caso). Dizia ele que nesse dia colocou o seu melhor terno e diante do juiz falou tão “bonito” que a autoridade o liberou rapidamente. “Naquele dia eu falei bonito...” era a frase com a qual ele sempre fechava suas narrativas. Meu avô era alfaiate, recebia bem pelos ternos que fazia na década de 50 e 60 para os senhores mais ricos da nossa cidade, mas, com a expansão acelerada da indústria têxtil e do comércio na cidade, acabou perdendo clientes, começou a ter dificuldades financeiras. No início do casamento com a minha avó, me contou ela, não era assim, mas aos longos dos anos passou a beber cada vez mais. Nos bares é que obtinha seus principais ouvintes contando as mesmas narrativas que eu, meus tios e tias e minha avó sabemos de cor. Para ter assunto com os boêmios, lembro que ele vinha me perguntar coisas, geralmente de Português, História ou Geografia: “o que é ALCA? E Mercosul? Qual a origem da palavra “butantã”?” Lembro também com carinho das tardes que ele

1 - BENJAMIN, 1994.

2 - Os nomes são fictícios e foram escolhidos relacionando as características dos alunos com os significados dos nomes. Ademir é nome de origem árabe e pode significar “feito de ferro” ou “estrangeiro”.

3 - ANDRADE, 2004.

4 - Aldo, de origem germânica, pode significar “sábio”, “que possui riqueza interior”.

5 - RAMOS, 2003.

6 - Davi, de origem hebraica, significa “aquele que é amado”, “querido”.

fazia pipas para mim com os mesmos jornais que lia e depois usava como molde para as roupas. Prendia meu cabelo com retalhos da alfaiataria e não se cansava de dizer: “Essa minina é ‘inteligente’, vai ser ‘doutora!’” O sonho de ter um “doutor” na família ainda parecia bem distante. Meus avós tiveram sete filhos: dois filhos especiais, um deles meu tio mais velho Celso e minha falecida tia Eunice (a do caso de maus-tratos), minha tia Elenice, minha mãe, meu falecido tio Célio, minha tia mais nova Leda, e meu tio mais novo, o Sérgio. Os especiais não estudaram. A tia Elenice foi para São Paulo, trabalhava bastante e fez alguns cursos. A tia Leda, a mais jovem, ficou na casa da minha avó para ajudar a cuidar da casa e depois das crianças (eu e uma prima); mais tarde fez faculdade de Letras e recentemente fez Pedagogia, só deu aulas durante os estágios, pois – argumenta ela e eu não discordo – ganha melhor e tem mais sossego com sua loja de roupas que como professora. Meu tio mais novo não se interessava muito pela escola e bebeu durante toda a juventude, hoje bebe pouco, é solteiro e trabalha como tapeceiro na antiga alfaiataria do pai. Minha mãe e meu tio Célio eram os que tinham um pouco mais de estudo, mas ambos não conseguiram se formar na faculdade de Direito: meu tio foi assassinado durante os primeiros anos de graduação e minha mãe ficou grávida de mim quando estava no quarto ano. Em 1998, quando eu já tinha mais de dez anos, minha mãe retomou os estudos e conseguiu o bacharelado em Direito. Mas foi somente em 2012 que conseguiu tirar a licença da OAB e hoje tem um escritório previdenciário na cidade. É chamada de “doutora” pelos seus clientes, em sua maioria gente trabalhadora, humilde, adoecida tentando se aposentar ou resolver questões trabalhistas. Quanto a mim, não escolhi o Direito ou a medicina, como talvez sonhasse o meu avô quando me dizia que eu iria ser “doutora”. Sou professora, professora da educação de jovens e adultos.

3 Minha busca é a oralidade, a dos meus alunos, a escrita

Ser a professora dos alunos que tenho implica um exercício diário de escuta que, nem sempre, realizo bem. Nunca fui boa oradora e parece-me que não me tornei uma boa ouvinte, ao passo que sou boa leitora e me viro muito bem com a escrita. Com os meus alunos (e com o meu avô), quase sem exceção, ocorre o contrário. Escutam-me o tempo todo, de uma atenção que espanta; os mais jovens, é claro, distraem-se, mexem nos celulares, mas, ainda assim, estão ouvindo e quando não me escutam, estão falando, com o colega ao lado, com o amigo no Whatsapp; se o caso é escrever, porém, a coisa muda de figura e desesperados vem até mim pedindo ajuda para o começo, meio e fim dos seus textos. Se na fala gastam uma porção de palavras, bons minutos no áudio dos aplicativos de celular, na escrita as palavras desaparecem, as linhas aumentam de tamanho, as ideias ficam confusas. “Minha leitura é pouca”, se desculpa o Seo Ademir. “Como as letras!”, diz a Dona Helena⁶. “As palavras vão embora como passarinhos...”, diz Alice⁷. Que professora esperam? Tenho algumas noções, mas poucas certezas e, na urgência de querer oferecer aos meus alunos acesso ao mundo letrado, direciono quase todo o tempo que temos para a leitura e escrita, tornando-me conscientemente uma ouvinte indisciplinada. Sempre entre nós um texto lido ou escrito. Livros, livros e mais livros. Sei que não posso me furtar da função de ensinar-lhes ler e escrever tal como sei que negligenciar o conhecimento que possuem da oralidade também não me parece um bom caminho. Ensinar-lhes a “falar bonito” com “doutores”, juízes, políticos, mas também fazer-lhes enxergar que bonito mesmo é o jeito de cada um de se expressar, de dizer

6 - Helena, do grego, significa “reluzente”, “resplandecente”.

7 - Alice, usado aqui não tanto pelo seu significado, mas pela perspicácia da personagem que consagrou o nome: Alice de Lewis Carroll.



CAPA



SUMÁRIO

1197

ou não seus “erres”, de “comer suas letras”, de ter pouca leitura e saber muito. Antes que as palavras decidam ir embora como passarinhos, gostaria de dizer coisas importantes que temos feito na educação de jovens e adultos. Coisas importantes que temos feito para ensinar e aprender. Mas não queria escrever como quem explica algo para “doutores”. Queria mesmo fazer deste texto um bando de palavras bonitas de se ouvir. Cada um busca o que mais lhe falta. A minha busca é a oralidade, a dos meus alunos, a escrita.

4 Descobrimo o lugar da oralidade ao ensinar a escrita

No primeiro semestre deste ano, demos início, professores e alunos da EJA da escola J. A. S.⁹, a um trabalho com poesia. Iniciamos as atividades do projeto com visitas dos alunos e professores à Parada Poética¹⁰, sarau organizado pelo poeta e rapper Renan Inquérito, pelo fotógrafo Márcio Salata e amigos. Em sala de aula, lemos livros de poesia, como o Poucas Palavras de Renan Inquérito e títulos de autores variados: de Camões à Patativa do Assaré. Também ouvimos músicas de rap. Paralelamente, tanto nas aulas de Português como nas das outras disciplinas, discutíamos e escrevíamos sobre temas sociais para posteriormente transformar as ideias discutidas e escritas em forma de poesia. Tendo promovido esse contato inicial dos alunos com livros e com um sarau de poesia, estudamos algumas noções básicas de poesia como versos, rimas, linguagem figurada entre outras, sempre usando como exemplo o rap ou a poesia nordestina, já que o público da EJA varia entre adolescentes a partir dos 15 anos, que, no geral, gostam da cultura do hip hop, e de adultos e idosos mais próximos à cultura nordestina, pois a maioria dos mais velhos nasceu em estados do Nordeste. Só então iniciamos as produções de poemas autorais. É claro que nem todos os alunos conseguiram com facilidade escrever seus poemas, mesmo tendo participado das aulas de preparação para a produção. A solução para aqueles que não conseguiam rimar era propor que escrevessem um texto narrativo ou dissertativo sobre o que queriam dizer no poema e, depois de algumas ideias no papel, eu ia tirando com eles alguns versos e rimas. Ouvir música, discutir temas, fazer rimas, ainda que o projeto tivesse como uma das propostas a produção de poemas escritos, a oralidade se fez presente, tanto pelo fato de a poesia ter sua origem na oralidade e ser inevitável estudar poesia sem recorrer à oralidade, como pela razão de as escolhas para o trabalho com o texto poético terem privilegiado a poesia de culturas que se constroem com base na oralidade: a cultura do rap e a cultura popular nordestina. A busca por ensinar a escrita cedendo espaço à oralidade também se revela na escolha por apresentar os poemas na forma de um sarau de poesia, em outras palavras: publicá-los oralmente. A escrita me impõe seus limites e, pelo tempo que demanda a produção de um texto escrito, não foi possível para mim registrar em minúcias o que (me/ nos) aconteceu na noite do sarau “Esquina da Rima”. Em poucas palavras, partilho a experiência dizendo que foi para mim a melhor noite na EJA¹¹, pois recebemos na escola o rapper e poeta Renan Inquérito, que apresentou um pouco do seu sarau, a Parada Poética, e comemorou conosco o nascimento do nosso “Esquina”, e os meus senhores e senhoras, meus garotos e garotas recitaram seus poemas, enfrentando o microfone e oralizando a escrita, e que o Seo Ademir, aquele que gostou do Drummond, leu um poema escrito com dificuldade e finda a tarefa da leitura, que se sentiu na obrigação de realizar, revelou seu talento como repentista fazendo a escola toda se divertir muito:

9 - Abreviação do nome da escola, localizada no município de Campinas, que atende a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (fundamental) no período noturno.

10 - A Parada Poética tem uma página no Facebook: <https://www.facebook.com/ParadaPoeticaNO?ref=ts>

11 - Notícia do sarau disponível no blog da escola: <http://emefjoaoalvesdosantos.blogspot.com.br/2015/04/a-parada-poetica-e-o-poeta-renan.html>

Tava saindo daqui pra cidade de busão. E tava lá, busão muito cheio, aí eu achei um espaçozinho na escada e sentei. Sentei, cochilei, pensei e aí com pouco instante veio duas senhora assim conversando uma com a outra, aí falou assim: ‘Mas, menina, você sofrendo desse jeito, por que você não arruma um namorado, minha filha?’ E eu sentadinho. Aí a outra falou assim: ‘Ah, minha filha, quem é que vai querê eu com essa buchecha, óia o taman disso?! Aí eu olhei pra cima pro rosto dela e ela falou pra mim: ‘Por que que tá olhando?’ Eu disse: ‘Nada, senhora’. Aí eu baixei a cabeça ali e comecei a bolá, pensá, e eu disse: ‘Eu vô cantá!’ Mas num cantei na hora. Aí eu parei, pensei e disse comigo: “Nêga da buchecha gorda, nêga da buchecha inxada, tira um [?] da buchecha pra fazê uma panelada! (Transcrição de trecho do vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w9dDE-HbPAQ>>)

5 Narradores sobreviventes

Quem ouve e se diverte com os causos de Seo Ademir, as narrativas alegres do Seo Aldo ou as de Davi pouco imagina as narrativas não fictícias que eles acumularam durante suas trajetórias. Seo Ademir, por exemplo, conta que deixou a família ainda criança porque apanhava dos pais, que já trabalhou em fazenda em condição servil, que foi por anos caçara e conhece muitos litorais, e que já foi até leiteiro e por isso que se interessou pelo poema de Drummond. Seo Aldo é mais reservado, mas, migrante nordestino que é, certamente não deve ter tido uma trajetória fácil. Davi tem menos de um terço da idade de Seo Ademir ou Seo Aldo, ainda assim, suas narrativas autobiográficas me impressionam muito:

O meu drama é voltar para a vida do crime. A vida do crime não compensa, para e pensa.

Sentei-me ao seu lado e perguntei: “Como assim, você já foi do crime? Ao que ele me respondeu: “Dona, com oito anos eu peguei numa arma para roubar. Eu era do crime porque a minha mãe era do crime. Ela tinha uma arma e saía para assaltar. Ela guardava a arma em cima do guarda-roupa. Hoje ela não está mais, saiu, eu também sai. Ficaram me procurando um tempo, mas não me acharam. Um dia levei um enquadro, e o polícia falou: ‘É você que é o D., né? Só não vou te pegar porque você mudou, porque se eu te pegasse, nem pra cadeia eu te levava, ia te levar pro mata.’ ‘Não senhor, eu tô mudado, sai, só puxo um beck que cê tá ligado, mas tô até indo na igreja.’ (Diário de aula, dia 03 de março).

D. então começou a contar um estória bem triste e com ela ia justificando suas narrativas escritas curtas: “Por isso que eu não consigo escrever muito, dona, começo lembrar das história, tá ligada? Aí eu só dô uma resumida, conto as parte boa. D. me explicou que não gosta de registrar por escrito memórias ruins do passado, que não escreve nome de falecido. Oralmente ele me disse os nomes dos amigos que já morreram e o episódio do seu último dia de esconde-esconde com patins. Três garotos irmãos entre si morreram no mesmo dia eletrocu-



CAPA



SUMÁRIO

1199

tados em fios de alta tensão enquanto brincavam com D. e seus primos em cima de uma árvore de jambolão. *“A mãe deles perdeu os três de uma vez! Depois daquele dia, eu desandei, dona. Nunca mais andei de patins, juntei com o [nome de um amigo falecido] envolvido com o crime, naquela época minha mãe também já era do crime. Esse mano já morreu também. Tá ligada a última chacina que teve aqui, né, dona?”*. *“Sim, a de janeiro de 2014.”* *“Então, o mano tava de boa na frente da casa dele, mas do outro lado da rua tinha uma boca, tava no lugar errado e na hora errada.”* D. não morreu eletrocutado em fios de alta tensão enquanto aos oito anos brincava bem próximo a eles, não morreu enquanto roubava nas ruas com menos de dez anos, não morreu em uma chacina que deixou doze mortos. D., aos quinze anos, é um sobrevivente. Um narrador sobrevivente (Diário de aula, 28 de abril).

6 Antes de esperar que escrevam, é preciso ouvi-los

A oralidade, nas salas de EJA, sempre surge nos espaços destinados à escrita, naqueles espaços de tempo em que o aluno, diante da folha a ser preenchida, escolhe partilhar primeiro sua narrativa oralmente. Tenho aprendido com eles o exercício diário e necessário da escuta. Também como exercício de escuta, tenho registrado essas experiências partilhadas em diários de aula. Nesses relatos do cotidiano de sala de aula, construo um espaço (ainda que simbólico) para os meus alunos falarem, registro suas falas, e, como ouvinte, tento entender o que dizem e por que dizem o que dizem. Partilho mais um desses relatos, que escrevi após uma das aulas do projeto de poesia, tendo como protagonista um aluno adolescente. Estávamos no momento de produção do poema, uma das etapas finais do projeto e o aluno havia faltado nas aulas anteriores. Retomei com ele os temas possíveis para a escrita, além de noções sobre como fazer um poema. Como o trabalho envolveu a poesia de periferia, o rap nacional e a poética nordestina, os temas para a escrita dos poemas eram os sociais: a desigualdade social e racial, o racismo, o machismo, a violência doméstica, a pobreza, os problemas na educação, saúde, transporte entre outros. Então T., jovem, negro e pobre, escolhe falar do racismo não somente por ter lido ou estudado o assunto, mas porque guarda o conhecimento que, nesse caso, infelizmente, nasce da experiência. Natural que uma das preocupações como professora seja se T. conseguirá ou não fazer o poema. Antes, porém, de esperar que escreva, é preciso ouvi-lo:

Acredito que foi só depois que comecei a dar aula que passei a entender melhor o país onde vivo. Só como professora passei a entender conceitos que li em livros, artigos, entrevistas, matérias jornalísticas etc. (de literatura, história, sociologia ou filosofia). Isso porque meus alunos explicam bem melhor que muitos escritores por aí, sem exageros. Na noite do dia 19 de abril, tive aula sobre racismo com viés marxista. O professor? T., 17 anos, cabeleireiro, estudante do 4º termo (9º ano, se fosse no ensino regular). Na aula, T. deveria estar escrevendo um poema para o sarau “Esquina da Rima” que acontecerá no dia 27 [de abril]. Como ele perdera algumas aulas, expliquei os temas com os quais tínhamos trabalhado, e ele se interessou pelo racismo. Enquanto tentava rabiscar alguns versos, começou sua aula: “Eu já sofri muito preconceito da polícia. Eu sou de boa. Nem saio de sexta e sábado, fico suave em casa, no domingo vou pra igreja. Mas um dia eu tava lá perto do terminal central. Eu gosto das cor do

1200



CAPA



SUMÁRIO

reggae, sabe, dona? Aí eu tava com uma pochete do Bob Marley, os cara implicou comigo. Era dois. Eu tava com mais dois amigo eles não falaram nada pra eles, porque os dois era branco. Ficaram só na minha cola, um de cada lado me confundindo as ideia: ‘*Ae negão, tem droga aí né?*’ Eu disse que não, eu não mexo com isso não, sou cabeleireiro. ‘*É você que faz os desenhos de palhaço nas cabeças dos moleque né?/ Ah, você que gosta de moto?! Não foi você que deu fuga esses dias?!*’ Foi tenso. Pior foi um dia que a gente tava na quebrada, mó escuro, dona, ali no bairro [nome do bairro], eu e um colega meu, quando eu vi, uma viatura tava vindo e os bota tacaram a lanterna em mim, falei pro meu colega: ‘*C é loco, vão matar a gente!*’ Eles tava matando vários naquela época. Tinha um matagal alto, a gente se enfiou nele e saiu correndo, quando cheguei na frente de casa, já pulei pra dentro e fiquei lá escondido, depois só ouvi as viatura passando. T., com sua história, me explicava o que já tinha lido nas palavras de Marx: a história se repete, “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. A tragédia? Escravidão africana no Brasil. O povo africano comercializado, transformado em mercadoria no Brasil Colonial e Monárquico. Negros fugidos, perseguidos, capturados pelos capitães do mato. A farsa? O genocídio do povo negro. O negro perseguido, espancado, açoitado na República Federativa do Brasil. Homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, heterossexuais, homossexuais, transexuais negros ainda precisando fugir e sendo capturados pela polícia. A primeira, uma tragédia, a segunda, uma caricatura da primeira, com seus personagens-marionete de uma história que já aconteceu, mas que estão fadados a repeti-la (Diário de aula – 17 de abril).

7 Sou a professora que meus alunos gostariam de ter?

Mestra em educação, mas ainda aprendiz da arte de narrar. Para mim, contar por escrito narrativas com tais personagens – meu avô, minha mãe, meus alunos – é um caminho para construir o sentido do que sou, como pessoa, como professora¹². Gosto de pensar nessa vontade do meu avô de “falar bonito”, que, para mim, passou a significar a vontade que ele tinha em seguir com os estudos. Em meio às narrativas engraçadas que ouvia dele, um dia ele me falou meio emocionado que teve que abandonar a escola para trabalhar. Ele nutria grande apreço pelas pessoas estudadas (“doutores ou doutoras”, como dizia) e gostaria muito de ter sido um, supus mais tarde lembrando o teor de suas narrativas enquanto mexia na estante da casa dos meus avós e desempoeirava os seus livros: uma coleção de Jorge Amado, alguns títulos de gramática, uns volumes de enciclopédia e outros sobre assuntos diversos. Não sei bem se ele chegou a ler os Jorge Amado, não sei se quer qual era realmente a relação do meu avô com a escrita. Sei que era alfabetizado e ótimo contador de histórias. Uma vez, lembro bem, ele passou semanas sustentando que era compositor e que iria fazer sucesso, e de fato compôs algumas letras, que cantava nos bares e nas reuniões familiares. As canções versavam sobre amor, solidão, e se pareciam com as músicas do Roberto Carlos. Os netos (eu e meus irmãos) o ouvíamos com seriedade, mas tão logo ele saía de perto caíamos na gargalhada. Da sua relação com o mundo letrado, além de compositor, meu avô arriscou-se no mundo da política no ano de 2000. Acreditava ele que, pelos amigos que tinha feito ao longo dos anos como alfaiate e boêmio, conseguiria um cargo como vereador na cidade. Escreveu seus discursos com a ajuda da minha mãe e participou dos comícios. Teve pouquíssimos votos.

12 - LARROSA, 1996.



Era uma figura engraçada o meu avô-menino e a única vez que o vi falar de coisas tristes foi quando me contou da sua pouca escolaridade e, no fim da vida, quando soube de sua doença e da necessidade de cirurgia para conter um aneurisma na aorta. Enquanto meu avô buscava uma proximidade maior com o mundo da escrita, tentando se inserir nele para obter o status dos homens de prestígio da cidade, tenho acesso quase que irrestrito ao mundo letrado. Não tenho, claro, pela profissão que escolhi, o prestígio que teria se fosse advogada ou médica, mas estou imersa no mundo da escrita e me relaciono muito bem com a sociedade letrada. Sou professora da Educação de Jovens e Adultos, professora de trabalhadores e trabalhadoras, de filhos e filhas de trabalhadores. Mas e se o meu avô, alfaiate, boêmio, aspirante a compositor e político, tivesse regressado para uma sala de EJA aos 50, 60, 70 anos? Como neta, não fui boa aluna, gostaria de tê-lo escutado com mais atenção, ter aprendido com ele a costurar histórias. Não sei se é a memória que falha ou se fui mesmo péssima ouvinte, mas para registrar algumas narrativas só possuo retalhos que vou alinhavando com a ajuda da minha mãe e da minha avô, Maria, dona de casa, lavadeira, que também ocupa um lugar especial na minha formação¹³. Saberá eu como professora ouvir suas histórias? Seria eu a professora que meu avô tanto gostaria, mas não teve a oportunidade de ter? Sou a professora que meus alunos, principalmente os que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa, gostariam de ter? Será preciso continuar exercitando a escuta e educando o olhar para descobrir. Quanto ao meu avô-menino, porém, já não posso vê-lo, ouvi-lo, muito menos obter dele respostas. Faleceu em 2008, quando minha mãe ainda estudava para os Exames da Ordem, eu tinha 20 anos e estava no terceiro ano de faculdade. Hoje tenho 27 anos, sou mestra em educação desde 2013, e vou ser a segunda “doutora” da família. Se meu avô-menino ainda estivesse vivo, estaria hoje falando orgulhoso pelos bares da cidade da sua filha e neta “doutoras” (ele certamente aumentaria meus anos de estudo, me fazendo terminar o doutorado antes mesmo de ingressar), e eu poderia explicar a ele não só assuntos das matérias da escola, mas várias coisas que aprendi pela escrita e pela oralidade e que o fariam falar cada vez mais bonito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. A morte do leiteiro. In: Antologia Poética. 53.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Braziliense, 1994. p. 197-221.

LARROSA, Jorge Bondía. Narrativa, identidad y desidentificación. La experiencia de la lectura. Laertes: Barcelona, 1996. p. 461-482.

RAMOS, Graciliano. Alexandre e Outros Heróis. 44.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

13 -Pretendo, em textos futuros, buscar entender mais o lugar que minha avó ocupa na minha formação. Neste, infelizmente, não foi possível pelo recorte, necessário, que foi feito.

O professor e o cientista

Tainá da Rosa Vilela
taina.rvilela@gmail.com
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - Rio Claro - SP

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em Educação que discute a ideia e o papel da ciência e do cientista a partir de relatos de professores acadêmicos e de professores da rede pública. Os dados deste trabalho foram produzidos em uma pesquisa participante por meio de entrevistas semi-estruturadas e registros de observação obtidos durante atividades no cotidiano dos professores do ensino fundamental. O estudo ocorreu em um período de sete meses, durante o ano de 2014, no decorrer de um curso de formação continuada inspirado no modelo colaborativo. Os encontros ocorreram em horários de ATPC de duas escolas da rede pública municipal, localizadas no litoral sul do estado de SP, Brasil. O referido curso de formação tinha como temática a divulgação científica sobre aspectos da bacia hidrográfica do Rio Itanhaém. Contou-se também com relatos de professores acadêmicos. Com base no material coletado discute-se a autonomia do fazer do professor frente ao empoderamento dos conhecimentos científicos. Verifica-se neste estudo que há uma distância entre as percepções dos profissionais acadêmicos e as dos professores do ensino público municipal sobre o que seja a ciência e o papel desempenhado pela academia. Além disso, é possível inferir que desponta um desejo de mudança nas representações sobre seu próprio fazer por parte dos profissionais acadêmicos e que os professores municipais reconhecem-se como conhecedores de suas práticas profissionais e as valorizam, mas, num primeiro momento, não veem em si o potencial investigativo de pesquisa na sua atividade profissional.

Palavras-chave: formação continuada; professores da rede municipal; professores acadêmicos; ciência.

Em que contexto?

No ano de 2013 iniciamos um projeto¹ na cidade de Itanhaém, estado de São Paulo, que se propunha realizar a “divulgação científica”, para o público local, de trabalhos científicos realizados na bacia hidrográfica do rio Itanhaém. Para esta divulgação desenvolvemos um plano de formação docente em horários de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) com professores municipais. A proposta que inicialmente parecia ter todo corpo e jeito de ser formativa mostrou-se depois impossível de ser realizada no tempo em que planejamos e que foi depois, para nosso desalento, enxugado pela direção e coordenação das escolas em que o projeto se desenvolveu.

Assim, hoje percebo que este trabalho pode ser melhor referido como uma “incitação docente”. Isto porque no tempo disponível não foi possível realizar uma “formação” no real sentido deste termo, mas apenas, provocar os professores a respeito das temáticas que tratamos no curso.

1 - O projeto em questão trata-se do projeto Divulgação Científica: Novos Caminhos para a Participação Social no Município de Itanhaém, incluso no Programa de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD).



CAPA



SUMÁRIO

1203

Este trabalho que aqui apresento, no entanto, não tem o propósito de dizer sobre o trabalho de “formação”/“incitação” em si ou de narrar atividades nele realizadas, mas de apresentar àqueles que se interessem, um relato sobre as impressões sobre as ciências que ficaram latentes no convívio com os professores da educação básica e paralelamente com os professores acadêmicos, assim como nos meus próprios caminhos.

Ciência? Que ciência?

Quando comecei minha vida acadêmica eu pouco ou nada entendia por ciência. Ciência... Bem, deixe-me ver... Que cara tinha a ciência? Cara de jaleco, cara de tubos de ensaio, eppendorfs, pipetas, buretas, cadinhos e por fim, de uma bancada branca... Ciência era, para mim, essa coisa que acontece em laboratórios limpos, brancos e assépticos. Por isso mesmo, minha intenção quando fiz a escolha pela graduação em biologia, era conhecer a vida e não tornar-me cientista, coisa que me parecia muito sem graça. Aos poucos percebi sem querer perceber que o jeito ou, melhor dizendo: O método – como preferem os cientistas – para se conhecer a vida é fragmentá-la. Tinha para mim, na doce utopia dos desavisados que, via de regra ou quase, toda a vida que se fragmenta automaticamente deixa de viver, e assim, foi partindo sapos e minhocas ao meio e espetando meticulosamente borboletas, gafanhotos e toda espécie de inseto em isopor que, de forma dramática, percebi que a ‘bio-logia’ ou literalmente, o estudo da vida, matava a vida para conhecê-la. Me perguntei se aquilo era errado e, fora a parte de tirar a vida dos pequenos animais (que não me parecia muito ética), a resposta geral que me soou foi: “Não, não é errado. Muito o homem pode conhecer assim.”. Por outro a conclusão geral a que cheguei foi que aquele tipo de conhecimento que a ‘bio-logia’ queria fazer da vida não correspondia às minhas expectativas. E assim pensei que melhor seria ter feito outro curso: talvez psicologia ou pedagogia, sociologia, antropologia ou coisa afim... E confesso que só estacionei na biologia por causa das matérias da licenciatura.

Resolvi partir pra educação pensando: “Agora saio daquela abstração quadrada e estatística e vou pra prática... Vou intervir de fato na vida... nas pessoas!”. Mas nunca eu antes imaginaria que pudesse haver além daquela ciência que partia os animais, uma ainda mais difícil, mais complexa e mais inacabada. Uma ciência no cotidiano, feita e nascida do corriqueiro, na “formalidade das práticas” (GIARD, p. 18, 2011). Ciência daquilo que se faz inconsciente de seu próprio fazer e imaginava menos ainda que poderia haver ciência com consciência social. Encontrando a ciência nesta outra roupagem percebi, ainda mais, o quanto cada um seu pequeno espaço de mundo alcança pouco através de seu fazer científico e lembrei-me das palavras de meu orientador do bacharelado, Professor Antonio, que dizia: “Ciência é assim mesmo. Pra conseguir algo significativo, você tem que juntar anos de trabalhos de um monte de gente.”²; e hoje penso nas palavras de uma outra professora que certa vez disse: “Pesquisas são partes pequenas vistas em profundidade. Nenhuma pesquisa jamais dará conta de explicar a totalidade de um problema.” (SILVA, 2015). Assim, a ciência foi perdendo, para mim, o ar mítico de coisa que encontra respostas para ser aquela que sugere as perguntas.

Encontrei esta ciência *perguntadeira* sendo desenvolvida pelos professores das escolas em que realizamos nosso projeto sem que muitos deles se dessem conta disso. Faziam uma ciência repleta de elementos individuais

2 e 4 - Comentários realizados pelo professor Antonio durante reuniões de orientação. Não é possível precisar as datas em que ocorreram, mas fundamentam-se em colocações verídicas deste locutor, tendo sido apreciadas pelo mesmo para que estivessem presentes neste trabalho.

porque era subjetiva e muitas vezes marcada com suas próprias impressões, faziam uma ciência com traços secundários, pois em geral importava para eles os elementos não visíveis a um primeiro olhar ou apenas na superfície dos fenômenos, mas desvelados através de uma observação cuidadosa e diária (GINZBURG, 2012). Ali dentro da escola, nas salas dos professores e nos ATPCs, vi que eram poucos os que viam a ciência como um processo e não como fim em si mesma. Era reconhecível também a valorização que havia do saber científico relacionado às áreas das ciências naturais em detrimento aos conhecimentos científicos pedagógicos. Um nó me cochava no estômago toda vez que alguns destes professores faziam perguntas como³: “Vocês que vêm lá da universidade sabem dizer por que isso acontece?”. Ou: “Vocês, que vem lá da Unesp, podem resolver isso pra gente! Né?”, pois geralmente se relacionavam a situações que fugiam ao nosso alcance. Eu me sentia numa berlinda, num misto entre a impotência e a necessidade de ação. E me perguntava: “Onde haviam se formado aqueles professores e que ciência lhes havia sido ensinada?”. E neste momento martelava-me na lembrança o texto de um livro: *Professoras Brasileiras: o imprescindível investimento em aquisição de capital cultural* (CARLINDO, 2011), livro que relata a difícil realidade da formação de professoras para o ensino básico, estas, descendendo de famílias humildes, cujos pais e avós tiveram pouco ou nenhum acesso à escola e que tiveram de batalhar muito para conseguirem um diploma, símbolo de sua ascensão social em relação à sua família de origem e de legalidade para exercer sua profissão. Não cabia a mim julgar, mas atuar como fosse possível junto a eles.

Até porque, neste ponto me lembro de uma mulher, pobre, aguerrida e inteligente que aos 37 anos iniciou sua graduação em letras. Curso realizado em apenas três anos, sem entrega de monografia e pago e cursado a duras penas. Claro que e ainda que, sendo esta mulher uma cientista do cotidiano, adorada por seus alunos, não sabe ela nada dos métodos científicos e talvez tenha da ciência, ainda a mesma visão estreita ou parcial que eu tinha quando iniciei minha graduação. E se isso me lateja quando penso nestas questões, é porque esta mulher é a minha mãe.

Em relação à hostilidade, velada ou explícita, que os professores apresentavam no tocante aos conhecimentos científicos pedagógicos, como se este discurso de uma teoria pedagógica orientadora reduzisse o conhecimento de suas práticas, posso também afirmar que são reações compreensíveis. António Nóvoa (1995, p. 21) traz em seu texto: *O passado e o presente dos professores*, algumas tendências da desprofissionalização dos professores em Portugal, mas que penso, poderiam ser repetidas com pouquíssimas alterações para a realidade brasileira. Entre estas tendências, Nóvoa cita a “consolidação de um grupo cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos”, que acabam por “ocupar margens de competências dos professores”. Inseridas nesta realidade, para serem modificadas em algo construtivo, estas antipatias devem ser reelaboradas no coletivo, reinterpretando a tão conhecida frase daqueles que estão no enfrentamento do dia após dia da educação: “Na prática a teoria é outra.”. Esta modificação faz parte de um amplo processo que consiste, talvez, em reprofissionalizar o papel do professor, e que passa também pelas recentes excitações da militância. Mas esta discussão não cabe na temática deste trabalho nem seria possível esgotar aqui, por isso passo para outra parte.

Em paralelo a esta relação com os professores da escola básica, havia a relação com os professores da academia. O que fazia perceber que a visão que os professores da escola básica tinham da ciência e do cientista, de fato refletia o que estes cientistas acadêmicos transpareciam sobre si mesmos. Reinaldo Bozelli, estudioso de ecossiste-

3 - As frases exemplificadas estão grafadas em meu caderno de campo, tendo sido proferidas com algumas variações em mais de um momento por professores diferentes. Situação que se dava quando relatavam algum acontecimento visto como problemático relacionado ao ambiente natural de seu entorno, para o qual gostariam de ter respostas ou soluções práticas.

mas de águas doces do Departamento de Ecologia da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), disse certa vez, em um texto, algo que a meu ver traduz bem esta visão. Disse ele:

[...] Por que comunicamos a ciência de menos? Por amor à escuridão? Por medo de demônios? Eu penso que existem as razões práticas. E não quero falar delas. Seria voltar à choradeira. São causas importantes, mas são secundárias. Para mim a causa primária reside no fato que aprendemos e consequentemente também ensinamos errado a fazer ciência. Como assim? Errado não no método em si... mas na forma como um todo. Explico. O nosso fazer ciência é um fazer mutilado, é um fazer irresponsável, incompleto, inconsequente. Nossa ciência flutua, não tem contexto, não tem história, não tem sujeito, não tem vínculos nem obrigações. É um fim em si mesma. Nos apegamos e nos beneficiamos do rótulo de excentricidade do cientista e isto basta. Basta porque afasta, basta porque protege, basta porque mistifica, basta porque é mais fácil, é mais cômodo e é mais esnobe. Pode bastar, mas não comunica. [...] (BOZELLI, 2014)

Ou seja, em meio a tantas pressões, o professor acadêmico é hoje um pressionado pelo sistema que também pressiona os professores da escola básica, mas num patamar bem melhor, pois ainda goza de condições de trabalho, reconhecimento e de um salário digno. E para se proteger da culpa que também o assola por não dar conta de abraçar o mundo, cai em choradeiras e fecha-se na armadura do cientista que diz, como ouvi de um deles um dia: “O que as pessoas precisam não é da minha responsabilidade. Quem tem que resolver isso é o governo. Eu produzo o conhecimento e o governo deve usar pro que deve.”⁴. Esse professor era o Professor Antonio, aquele meu orientador do bacharelado o qual, entre conversas e discussões, convidamos para dar uma palestra para nossos professores da educação básica. Ele vestido com sua armadura de cientista estava lá na hora e local indicado, havia viajado 280 quilômetros para chegar ao local com o único intuito de proferir aquela palestra... Eu confesso, estava com um frio na barriga, com medo de que ele assustasse os professores, de que não falasse coisas muito compreensíveis... E para meu espanto, ali no tablado de frente a todos que aguardavam revelou-se um desconhecido que depois nos escreveu:

Oi Tainá e Carol!

Estava pra lhes escrever já há algum tempo para lhes agradecer a oportunidade que me deram para falar com os professores. Eu já apresentei muitos trabalhos sobre este tema em congressos, já dei palestras sobre nossos estudos e mostrei muitos resultados das pesquisas em aulas de graduação e pós. No entanto, nunca tive a oportunidade de contar a minha história a não ser desta vez. [...] Me senti realizado, emocionado e muito feliz por ter contado estas coisas e ter compartilhado meus sentimentos com vocês. Trabalhando fiz um bocado de amizades e muitos dos meus alunos e várias pessoas que participaram das pesquisas se tornaram grandes amigos. Acho que esta é a maior recompensa que tenho, muito mais do que os trabalhos publicados ou produtos profissionais concretos. [...] Os professores/pesquisadores são

1206



CAPA



SUMÁRIO

peças comuns que têm família, amigos, ideais, frustrações, sucessos e fracassos. A ciência não é uma coisa dura e árida, para se fazer ciência é preciso criatividade, inspiração, sentimento, além de estudo, esforço e dedicação. Estas coisas não são antagônicas, ao contrário, são complementares. Normalmente a maioria das pessoas veem os pesquisadores como pessoas sérias, esforçadas, trabalhadoras e que vivem apenas pelo trabalho. Mas isto não é verdade, pois pesquisadores precisam de poesia, criatividade, relaxamento e descontração, para junto com o esforço e dedicação produzirem boas coisas. O que falei na palestra é isto que sou e que meus amigos pesquisadores também são. Não sou apenas eu que sou assim, todo pesquisador é assim.

Um grande beijo,

Antonio. (CAMARGO, 2014)

Percebi nesta sensibilidade inesperada depois de 5 anos de relações, que havia um conflito latente ali. Depois de tantas conversas sobre educação em que ele me parecia impassível e descrente, descobri uma pessoa que se questiona sobre sua atuação e que depois me revelou: “O que me move na essência é tentar contribuir para um mundo melhor, especialmente para as pessoas menos favorecidas.” (CAMARGO, 2015); que compartilha com amigos como Reinaldo Bozelli a inquietação de ser só cientista em um mundo que exige tantos outros cuidados.

Meu olhar e minhas inquietações sobre professores, ciências e cientistas me levaram a descobrir um professor Antonio que sempre olhou com respeito e admiração para a educação e para os professores, cuja avó materna era “professora primária”, motivo de orgulho e inspiração, e cuja mulher é pedagoga. Um cientista que também vê a ciência como um meio e não como um fim e que pela primeira vez pode revelar em uma palestra, aquilo que no meio acadêmico dificilmente transparece: quem é o cientista além do profissional e por trás dos artigos.

O olhar do professor Antonio sobre sua ciência mexeu com o meu olhar e com o olhar dos professores sobre quem é o cientista e por sua vez, o dos professores sobre seu próprio fazer transformaram o meu sobre a ciência do cotidiano.

Assim, pedindo perdão pela pieguice e pela mesmice, expressei um pedido: Tentemos desmistificar o mito do cientista e a desqualificação da prática frente à teoria. As mais conceituadas teorias, não partiram de uma ciência puramente teórica e abstrata, mas da ciência do cotidiano, entre erros e acertos, adaptando-se e readaptando-se às situações, muitas vezes ou quase sempre, adversas. Isto se deu com Maria Montessori, Célestin Freinet, Paulo Freire e Emmi Pickler, como exemplos na educação e até com o consagrado naturalista Charles Darwin, da biologia. Sem quereremos nos louvar do mesmo brilhantismo, mas a exemplo destes nomes, podemos tentar reconstruir nosso cotidiano a partir dos elementos que ele nos oferece. E estudar sempre, mas não apenas para encontrar respostas. Bons livros, mesmo os de literatura, ainda que não definam conceitos, nos ajudam a ter mais criatividade... Ou, a adaptar a criatividade alheia. Que assim aprendamos a ser cientistas conscientes de nosso dia a dia para que na posse de nossa razão não nos subjuguemos ao que nos empurram por aí como uma razão mais séria e melhor que a nossa. Isto é perturbador, pois é perturbador pensar que não há para onde correr senão para os limites do que nós mesmos somos capazes de fazer no espaço e tempo de que dispomos. Assim, para finalizar, concluo com uma frase que disse certa vez uma grande professora: “Se você só tem 50 minutos, feche a porta e faça valer à pena!” (ALMEIDA, 2015). E isso sempre será um desafio... Sempre uma nova tentativa.



CAPA



SUMÁRIO

1207

Agradecimentos

Ao professor Antonio por sua flexibilidade, disposição e por permitir a transcrição de suas falas aqui; ao professor João Pedro por me acompanhar e me orientar nas angústias; à amiga Ana Carolina por desenvolver o projeto comigo e por acreditar na educação e a todos os professores que participaram deste projeto, direta ou indiretamente. Ah! Tinha me esquecido, também a Reinaldo Bozelli, que sem saber, inspirou o título e a escrita deste relato e cujo cientista, de seu texto, é o mesmo do meu: Antonio Fernando Monteiro Camargo, aquele meu orientador do bacharelado...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. Fala proferida como ouvinte na Mesa Redonda A formação de professores e o Trabalho Docente no Ensino de Geografia: perspectivas em debate. Anfiteatro II do IB, Unesp, Rio Claro. Anotações pessoais de Tainá da Rosa Vilela. 26/03/2015.
- BOZELLI, Reinaldo. O bêbado e o cientista. 2014. Disponível em < <https://limnonews.wordpress.com/2014/12/04/o-bebado-e-o-cientista/>>. 08/07/2015.
- CAMARGO, Antonio Fernando Monteiro. Email enviado para Tainá da Rosa Vilela em 29/09/2014. Rio Claro. Registro eletrônico. Email pessoal.
- CAMARGO, Antonio Fernando Monteiro. Email enviado para Tainá da Rosa Vilela em 10/07/2015. Rio Claro. Registro eletrônico. Email pessoal.
- CARLINDO, Eva Poliana. Professoras Brasileiras: O imprescindível investimento em aquisição de capital cultural. São Paulo: Unesp Cultura Acadêmica, 2011.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 17-29.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. P. 143-179.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. P. 13-34.
- SILVA, Marilda da. Fala proferida na disciplina Procedimentos teóricos metodológicos em pesquisa: virtudes e limites. Bloco didático do IB, Unesp, Rio Claro. Anotações pessoais de Tainá da Rosa Vilela. 16/04/2015.

Gestão democrática: formação e transformação

Flávia Maria de Campos Vivaldi
flamacavi@gmail.com
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP

Mariana Guimarães Wrege
mari.wrege@gmail.com
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP

Resumo: Ao longo dos anos, a gestão escolar vem sofrendo profundas transformações, superando-se as antigas características que antes estava presentes, como: o autoritarismo, a fragmentação, e a centralização. Tais transformações têm levado à adoção de práticas mais participativas, democráticas, interativas, visando estabelecer parcerias e buscar soluções para os problemas. O presente artigo tem como objetivo descrever dois diferentes modelos de gestão escolar: o estático e o dinâmico, apontando suas características e consequências para o trabalho com a educação, analisando também como cada um deles pode contribuir ou não para uma gestão mais participativa, democrática, voltada para a autonomia. O modelo estático de gestão contribui para a hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e das escolas. Nele, o trabalho em grupo é fragmentado em funções e tarefas específicas, havendo prevalência da ideia de que a objetividade é a garantia de bons resultados e desconsiderando a subjetividade dos envolvidos. Já no modelo dinâmico de gestão escolar a responsabilidade maior do dirigente é a de articular e mobilizar, contribuindo à promoção de uma cultura organizacional voltada para resultados e desenvolvimento. As organizações têm vida, contando com a participação conjunta de todos os profissionais e membros de modo sinérgico. O trabalho é realizado de modo cooperativo, pautado na realidade global, viva e construída diariamente por todos os envolvidos. O ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis e, portanto, são coordenados e orientados, e não controlados.

Palavras-chave: gestão democrática; autonomia; gestão escolar; trabalho coletivo.

Introdução

A gestão das escolas vem sofrendo profunda transformação ao longo dos anos, fato que pode ser considerado bastante natural se levarmos em conta que o contexto social no qual se democratiza passa também por muitas mudanças. Atualmente, a consciência de que o autoritarismo, a fragmentação, a centralização, o perdedança - dentre outras características marcantes na gestão escolar do passado - , vêm sendo superadas uma vez que conduzem ao imobilismo, à desresponsabilização por atos e seus resultados, ao desperdício e ao fracasso das instituições (LÜCK, 2000).

Tais transformações na forma de se pensar e agir têm levado à adoção de práticas mais participativas, interativas, democráticas que demandam a interação entre os atores na instituição escolar e o estabelecimento de alianças e redes de parceria na busca de soluções para os problemas. Na visão de LÜCK (2000, p. 12),



CAPA



SUMÁRIO

1209

são demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Se, num passado não muito distante, a visão da gestão escolar foi prioritariamente administrativa, pautada nos objetivos da administração empresarial, atualmente é preciso considerar que os princípios eficientes para os fins da empresa capitalista são totalmente diferentes dos princípios eficientes para os fins da educação escolar. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo descrever dois diferentes modelos de gestão escolar e suas consequências para o trabalho com a educação, além de apresentar como cada um deles pode contribuir ou não para uma gestão mais democrática, participativa, voltada para a autonomia.

O modelo estático de gestão escolar

Podemos destacar no modelo estático de gestão, a concepção de uma realidade regular e estável na qual os personagens – alunos e educadores – são submetidos à aceitação de normas que lhes são impostas. Aqui, o trabalho do grupo é fragmentado em funções e tarefas específicas e há a prevalência da ideia de que a objetividade é a garantia de bons resultados e, portanto, a técnica é o elemento fundamental para a melhoria do trabalho. Tal enfoque na objetividade despersonaliza o processo, desconsiderando a subjetividade dos envolvidos. As incertezas, os conflitos, as tensões e as crises são encarados como problemas a serem evitados (LÜCK, 2000).

Este modelo estático de gestão contribui para a hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, ou seja, sempre a instância imediatamente superior será a responsável pela imposição das normas e consequentes resultados. Neste sentido, a culpabilização das instâncias superiores propicia uma desresponsabilização das pessoas pelos resultados finais em qualquer nível de ação.

Este tipo de administração é conhecido por “comando e controle” (LÜCK, 2000)., centrado na autoridade e distanciado da implementação de ações, construindo-se, dessa forma, uma cultura de determinismo e dependência. Há nesse contexto, portanto, uma desconsideração aos processos sociais nele vigentes, sendo predominante a burocratização, a fragmentação de ações e a individualização.

A prática do modelo estático de gestão tem algumas limitações. Em primeiro lugar, é possível constatar um descontentamento por parte dos envolvidos e, conseqüentemente, a lamentação dos profissionais de maneira geral. Em segundo lugar, há uma tendência em se administrar por crise ou por ocorrência e, dessa forma, as descobertas por soluções são ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, baseadas na visão de senso comum e reativas à realidade. Finalmente, como se age por tentativas e erros, os acontecimentos determinam a ação de dirigentes e educadores em vez de os primeiros, por meio de uma ação competente, influenciarem os acontecimentos e a realidade. Conseqüentemente, as ações são limitadas e, contraditoriamente, reforçadoras dos problemas que se busca resolver. Trata-se de agir sobre os sintomas e não sobre as bases de sustentação do problema ou das condições amplas para superá-lo.

Antes de apresentarmos um outro modelo de gestão, o dinâmico, é fundamental discutirmos acerca de al-

guns pontos que seguramente apontam para o modelo de gestão favorável (ou não) à construção da autonomia.

Pensemos, então, em dois conceitos de educação. O primeiro deles, o da transmissão do conhecimento, é aquele do senso comum, no qual a maneira de ensinar é a mesma, o que difere é o conteúdo que deve ser trabalhado. A preocupação central deste tipo de educação é a organização e transmissão do conteúdo, e a relação entre professor e aluno está baseada em alguém que sabe – o adulto – e alguém que não sabe – o educando. O bom educador é aquele que tem o domínio do conteúdo e, portanto, pode-se dizer que o tipo de educação aqui presente é conhecida como “bancária”¹.

A convivência é pautada pela prática e relação autoritária, na qual se reduz o outro à condição de objeto, anulando ou diminuindo sua subjetividade, estabelecendo o poder, ou seja, há a predominância da coerção (LÜCK, 2001).

Nessa perspectiva, as crianças e os adultos têm as mesmas necessidades e aprendem da mesma forma, ignorando-se a condição de autor, de sujeito de sua própria aprendizagem. Tal conceito se coaduna perfeitamente com a estrutura da escola vigente.

Em outra direção, temos o conceito de educação como a apropriação da cultura produzida historicamente. Trata-se de uma diferença qualitativa em que cada ser humano é um ser sujeito, um ser ético, dotado de vontade e de interesses que o orientam a agir como autor sobre determinado objeto (LÜCK, 2001). Neste sentido, há a necessidade de se relacionar com os outros, ou seja, com outras subjetividades.

Aqui, a convivência é vivenciada de maneira diferente, pelo diálogo, orientado pela persuasão. As relações são baseadas no respeito mútuo, supondo a autonomia de cada indivíduo, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade política e a liberdade moral. A liberdade aqui não é entendida como anarquia ou anomia e sim fundamentada nestas relações de cooperação, nas quais o sujeito se submete a uma disciplina escolhida por ele mesmo, direcionada e orientada por regras, valores e princípios. Na prática dialógica, corre-se o risco de não convencer o outro de suas próprias ideias. Entretanto, há a apropriação cultural e não se desvanece de um momento para o outro.

Feitas essas considerações, voltemos à ideia inicial de que houve uma forte tendência da escola em considerar mais enfaticamente os aspectos administrativos da gestão em detrimento dos pedagógicos. Mais uma vez, a força do senso comum ditando: separação entre função pedagógica e função administrativa.

Ao adotarmos o conceito de administração como se tratando da utilização racional de recursos para a realização de fins (atividade mediadora entre meios e objetivos), temos que o processo pedagógico também tem uma conotação administrativa.

Vejamos os apontamentos de Anísio Teixeira sobre essa questão:

Há no ensino, na função de ensinar, em gérmen, sempre ação administrativa. Seja a lição, seja classe, envolve administração, ou seja, plano, organização, execução obediente a meios e técnicas. De modo geral, o professor administra a lição ou a classe, ensina, ou seja, transmite, comunica o conhecimento, função antes artística do que técnica, e orienta ou aconselha o aluno, função antes moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana. Alguns serão mais administradores, outros mais professores, outros mais conselheiros, todos, porém, terão de algum modo de exercer as três funções. Alguns, em casos raros, serão excelentes nas três funções. (TEIXEIRA, 1968, p. 14).

1 - “A concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos, o primeiro o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouvirem ou copiarem” (ZATTI, 2007).

Concordando com essa perspectiva, Paro elucida:

a direção, em certo sentido, contém a administração e simultaneamente lhe é mais abrangente. A direção engloba a administração [...] mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com “uma filosofia e uma política” de educação (RIBEIRO, 1952 apud PARO, 2010, p. 769).

Portanto, o trabalho administrativo faz parte de dirigir uma instituição escolar. Entretanto, as funções da gestão vão além, levando em conta também os aspectos pedagógicos e relacionais presentes na escola.

Há diferentes formas de se escolher o diretor de uma escola e em cada uma delas estão presentes os estigmas que acompanharão o trabalho do gestor. Apresentaremos as três modalidades de escolha do diretor, buscando refletir acerca das vantagens e desvantagens de cada uma (PARO, 2009).

A primeira delas, a nomeação pelo poder executivo, que tem o critério político-partidário. Isso significa que o povo elege o governante e este, por lei, escolhe seus auxiliares, incluindo aqui os diretores. Este ato pode ser considerado legítimo uma vez que a lógica é “se o governo eleito tem aprovação da população não há porque temer a vontade desse povo”. Uma vantagem deste tipo de escolha é que ela é transparente.

A segunda forma de se eleger o corpo gestor é por meio de concurso público. Aqui, a justificativa é a da imparcialidade no critério técnico. Entretanto, podemos propor alguns questionamentos sobre este tipo de escolha: A exigência técnica no concurso de diretor é diferente da exigida no concurso de professor? Quanto à especificidade da direção, é suficiente para o dia a dia da escola? Existe o caráter democrático neste tipo de escolha? E para os membros e funcionários da escola, há liberdade de escolha?

Por fim, há a eleição pela comunidade escolar. Trata-se da medida que mais contribui para o avanço da democratização em si, uma vez que os diretores são eleitos diretamente por aqueles que estarão em contato direto com o seu trabalho. Na prática, sabemos que eleger um representante não garante a efetivação de uma gestão democrática e eficiente. Entretanto, o exercício da escolha permite maior participação e engajamento de toda a comunidade escolar que, conseqüentemente, pode se mostrar mais atenta e compromissada com as causas da instituição.

Passemos, finalmente, à análise da transformação do modelo estático para um paradigma dinâmico.

O modelo dinâmico de gestão escolar

Estamos diante de uma mudança de fundamentação teórico-metodológica, uma vez que a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola são vistas como um processo de equipe, associado à uma ampla demanda social por participação. Há, portanto, sensível alteração na consciência quanto à realidade e à relação entre as pessoas. Está associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão (LÜCK, 2000).

Primeiramente é preciso deixar claro que a busca pelo sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Neste sentido, a responsabilidade maior do dirigente é a articulação, a mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento. As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, com participação conjunta de seus profissionais e membros de modo sinérgico. Portanto, boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos a serem seguidos à risca ou ao pé da letra.

Do ponto de vista da gestão dinâmica, o trabalho é pautado na realidade global – uma rede de fatos, circunstâncias e situações intimamente interligadas. A realidade é viva e construída diariamente por todos os envolvidos. Porque o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e, portanto, imprevisíveis, podem ser coordenados e orientados mas não plenamente controlados. Diferentemente do modelo estático de gestão, a incerteza, a ambiguidade, as contradições, as tensões, os conflitos e a crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.

Princípios e estratégias para uma gestão democrática

Fortalecer a gestão democrática numa escola é um processo complexo e custoso tanto no que diz respeito ao tempo quanto aos recursos a serem utilizados. Implica em uma aprendizagem coletiva que deve se sustentar em forte comprometimento dos seus responsáveis e em uma formação permanente da equipe escolar.

O objetivo central de uma educação orientada para a democracia e para a autonomia moral deve ser sempre a construção coletiva do trabalho, a democratização das decisões e a qualidade dos serviços prestados à população. A introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe, por isso mesmo, uma alteração das relações de poder na organização entre os diferentes grupos e setores/turnos, em especial as que materializam a convergência dos interesses específicos dos professores, dos trabalhadores não-docentes, dos alunos e dos pais.

O objetivo da educação e gestão democrática não é, necessariamente, gerar consensos a todo o custo, mas sim o de permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses, ideias e pontos de vista diferentes.

Vale ressaltar que a gestão democrática deve se aplicar à escola no seu conjunto, incluindo desde a definição que se tem de educação até o planejamento e execução das políticas, ambiente físico e social e modos e organização do trabalho.

Uma mudança organizacional exige, simultaneamente: o exercício de uma liderança empreendedora, capaz de fazer o diagnóstico da realidade, dar o impulso inicial, criar a ruptura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias; e a construção de uma participação efetiva dos atores interessados, capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções e motivar o desejo coletivo de mudança (PARO, 2001).

Se não existe um ambiente favorável aos valores da participação, deve-se buscar iniciar o processo em setores/espacos limitados. Nestas condições, é preferível começar por desenvolver estratégias mais localizadas como, por exemplo, reuniões dos conselhos de classe ou reuniões com os pais, ao invés de iniciar com medidas e processos mais complexos de participação, como a eleição direta de gestores.



A gestão democrática não se impõe com recursos e processos típicos de uma “gestão autoritária”: deve orientar a sua ação para fazer emergir junto aos professores, aos alunos e aos pais, a própria necessidade de participar.

É preciso também que ela tenha um sentido instrumental: que seja finalizada e se traduza em coisas concretas. Só assim é possível fazer com que as pessoas reconheçam a sua necessidade e utilidade, bem como os benefícios que elas e a organização no seu conjunto podem obter.

Fica claro, portanto, que a gestão democrática deve atuar simultaneamente nas pessoas e nas estruturas. Isto significa dar às pessoas condições – recursos, formação, motivação – para que explorem em conjunto os diferentes espaços e tempos, e exercitem a sua autonomia nos processos de negociação e de tomada de decisão coletiva. No que diz respeito à estrutura, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, e que induzam ao trabalho coletivo, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projetos em conjunto.

Quanto à sua abrangência, a gestão democrática deve ocorrer em âmbitos nos quais a escola detém um real poder de decisão e uma margem de autonomia, ou seja, na organização do trabalho em sala de aula, na programação de atividades da escola, na relação entre as pessoas, na gestão dos tempos e dos espaços, na relação com a comunidade, na elaboração do projeto educativo, dentre outros.

Surge, então, a questão: como realizar uma gestão democrática? Segundo Nóvoa (2009), a primeira medida a ser tomada seria passar a formação de professores para dentro da profissão, ou seja, saciar a necessidade que os educadores têm de possuírem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Isso poderia ocorrer por meio de um estudo aprofundado de cada caso trazido pelos colegas, sobretudo dos casos de insucesso escolar; por meio da análise coletiva das práticas pedagógicas; através da obstinação e da persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; e por meio do compromisso social e da vontade de mudança. É necessário ter consciência de que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da própria profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos docentes acerca do próprio trabalho.

A segunda medida necessária para uma gestão democrática seria promover novos modos de organização da profissão, tendo em mente que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior e sim são construídas pelo grupo. Na gestão democrática, as redes informais e associativas são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional. Os sentimentos de pertença e de identidade profissional, essenciais para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção, são reforçados pela prática em comunidade. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional do professor. Portanto, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

E, finalmente, a terceira medida para um trabalho de gestão democrática seria a de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem ao longo da vida se justifica como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento. É ter consciência de que é preciso recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. Para tanto, uma saída possível seria o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Estruturas e processos para a democratização

A existência de uma “cultura de participação” na escola pressupõe a maneira de como é realizada a interação cotidiana entre os diversos membros/setores da escola e os modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho - desde a sala de aula, a escola em seu conjunto e a sua relação com a sociedade local. Um dos instrumentos principais é a capacidade de a equipe escolar aprender e pôr em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo.

O trabalho coletivo é a estrutura básica da gestão democrática e permite a um grupo de pessoas que trabalhe em conjunto por meio de: percepções compartilhadas, propósitos comuns, acordos sobre os procedimentos a adotar, compromisso, cooperação e o acordo de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas por meio de uma discussão franca e aberta (VICENTINI, 2006).

O ponto de partida e de chegada de uma prática coletiva e interdisciplinar está na relação pedagógica garantida pelo diálogo entre as disciplinas. Não se trata da desconfiguração das disciplinas e sim que cada uma serve de referência para as demais. Podem existir diferentes equipes/grupos agregando professores, trabalhadores não docentes, pais e alunos para elaborarem propostas sobre os mais diversos assuntos (definição de objetivos e políticas, regulamentos, resolução de problemas, etc.). Outras equipes formadas por professores de uma mesma disciplina, ou de várias disciplinas, para elaborarem programas de apoio didático, ou produzirem materiais de apoio pedagógico, ou ainda programarem atividades curriculares.

Há, porém, duas grandes limitações a serem consideradas: 1. as equipes são quase que exclusivamente constituídas por professores, seja qual for o assunto que tratem. Portanto é importante considerar que elas devem constituir, sempre que possível, um espaço e uma oportunidade para associar os alunos, funcionários em geral e os pais ao trabalho escolar. 2. a sua organização e os processos de trabalho são deixados ao acaso, verificando-se a inexistência de registro e a documentação que possam difundir seus resultados e servir como referência para a comunidade escolar.

É preciso sublinhar que o trabalho coletivo tem características próprias que necessitam ser desenvolvidas por aquilo que na literatura anglo-saxônica é chamado de team building, ou seja, trabalho de construção da equipe. Este processo é caracterizado pelos seguintes aspectos:

- A construção de uma equipe leva tempo (alguns meses ou alguns anos) até que uma equipe sólida e efetiva seja criada.
- Os líderes de uma organização devem atender e apoiar os problemas e soluções propostos pela equipe.
- As mudanças no funcionamento da equipe devem ser transformadas em estruturas ou rotinas para impedir que se regresse às práticas anteriores.
- A decisão em equipe desenvolve o compromisso entre os seus membros e, portanto, ajuda a equipe a decidir melhor.

Entretanto, há que se considerar que a construção da equipe necessita de um apoio permanente para permitir que os seus membros se desenvolvam e evoluam. Esta é uma condição essencial para que ela possa desenvolver formas coletivas de trabalho que sejam eficazes e que não gerem frustração, como muitas vezes acontece.

Além disso, há que se considerar também que os objetivos do trabalho em equipe devem ser claramente



CAPA



SUMÁRIO

1215

compreendidos por todos os membros e que os processos de tomada de decisão e planejamento devem envolver todos os membros do coletivo. É também tido como essencial que todos os membros tenham uma noção clara acerca dos processos que serão utilizados: o que deve ser feito, por quem, quando e com que recursos. A equipe deve rever regularmente seus processos de trabalho como parte do seu desenvolvimento.

É importante ter claro que o trabalho coletivo, como todas as formas organizadas de trabalho, não pode prescindir de uma liderança que deve ter as características e competências necessárias para desempenhar as funções a seguir (PARO, 2001). Primeiramente, o líder deve ser um animador qualificado capaz de ajudar a equipe a definir os seus objetivos e a programar as suas atividades de acordo com as finalidades internas e externas que presidiram à sua constituição. Em segundo lugar, deve ser um agente de desenvolvimento capaz de reconhecer e utilizar as competências individuais dos membros da equipe para promover a realização do trabalho coletivo. Em terceiro, necessita ser um moderador dos conflitos e tensões existentes no grupo, contribuindo para a criação de um clima favorável à realização da tarefa à qual a equipe foi incumbida. Por fim, necessita ser um promotor da livre circulação da informação na equipe, por meio de uma boa condução das suas reuniões.

As reuniões e o trabalho coletivo

Refletimos agora a respeito da ferramenta tão presente e, muitas vezes, mal aproveitada nas escolas: as reuniões, aqui consideradas como sendo desde as conversas mais ou menos estruturadas na sala de professores até os encontros regulares e formais que os educadores organizam entre si, ou por vezes com alunos e com pais, para discutir determinado assunto.

Nas escolas são realizadas várias reuniões por ano, quer formais – as dos diversos conselhos que existem, incluindo as obrigatórias e as extraordinárias –, quer informais – os “bate papos” que ocorrem em momentos não previstos. Contudo, o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões é o de que elas são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes. As razões para isso podem resultar de dois fatores distintos.

Em primeiro lugar, apesar de perceberem as reuniões como uma estrutura de participação, em muitas escolas, elas são realizadas por mero formalismo legal, descontextualizadas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. Neste caso, as reuniões são meros “ajuntamentos” e só servem para transmitir ordens ou avisos ou, quando muito, para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente. Estamos nos referindo aqui tanto às reuniões de pais, quanto às de professores ou de alunos.

Em outros casos, os responsáveis pela gestão da escola, ainda que animados pelas melhores intenções, entendem que a participação se esgota nas reuniões e que, quanto maior o número de reuniões, mais “democrática” é a gestão. Por isso, nestes casos, elas se sucedem repetida e frequentemente, sem que ninguém perceba muito bem a necessidade e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos.

A literatura sobre gestão está repleta de “receituários” sobre a maneira de preparar, conduzir, animar e relatar uma reunião, alguns dos quais não ultrapassam recomendações de bom senso que, todavia, muitos responsáveis pelas reuniões esquecem. Mas, para além desta literatura utilitária e normativa, existem inúmeras obras que utilizam a psicossociologia como base teórica de referência e desenvolvem análises extremamente pertinentes sobre a dinâmica dos grupos em reunião.

Existem vários tipos de reunião que se distinguem pelas suas finalidades, pelo papel que é atribuído ao coordenador e aos participantes, pela estrutura do seu conteúdo, pelas técnicas que devem ser utilizadas, pelos resultados que são produzidos, pelas condições prévias que exigem (por exemplo: reunião de trabalho, reunião de planeamento, reunião de informação, reunião de negociação, reunião de formação, etc.). Por isso, é importante ajustar o “formato” da reunião às condições específicas da sua realização.

Em suma, as reuniões, para serem produtivas e permitirem a participação, devem: acontecer com pequenos grupos (no máximo 10 a 12 pessoas) – caso existam mais membros presentes, recorrer às técnicas de fracionamento do grupo, como por exemplo, separar as comissões para determinado fim; ter uma duração limitada que deve ser definida previamente; ser realizadas num espaço adequado, lembrando que a disposição dos lugares pode ter um efeito importante na maneira como se processa a participação dos diferentes elementos do grupo; deixar sempre “relatos” que marquem os resultados definidos, sendo importante sempre, elaborar pequenos resumos (atas) do que se passou na reunião e das conclusões a que se chegaram. Vale ressaltar que as reuniões devem ser preparadas anteriormente, pensando nos objetivos, conteúdos, atividades, gestão do tempo, do espaço, dos grupos, resultado a atingir, avaliação, dentre outros.

A condução de uma reunião é uma tarefa que exige qualificações e técnicas específicas e que se desdobra essencialmente por dois domínios: o sócio-operatório e o sócio-afetivo. O primeiro diz respeito ao processo de comunicação (alimentar a reunião com informações e fazê-las circular), ao método de trabalho (definir objetivos e identificar os problemas a resolver, propor o plano de trabalho a realizar), e à coordenação dos esforços individuais (manter o equilíbrio e articular as intervenções, fazer sínteses e formular conclusões intermédias, estabelecer conclusões finais).

O segundo domínio necessário à condução de uma reunião, o sócio-afetivo, abrange as atividades relacionadas: à criação de um clima psicossocial propício; à motivação dos participantes; à manutenção de um ambiente agradável; à facilitação das intervenções, rompendo eventuais bloqueios; à gestão de conflitos; dentre outros.

Uma boa maneira de aprender a coordenar reuniões consiste em observar e refletir sobre a maneira como elas são conduzidas. Por isso, numa escola, as pessoas que, pelas suas funções, têm de habitualmente organizar e dirigir reuniões, devem constituir uma equipe de trabalho, podendo assistir às reuniões umas das outras. A observação das reuniões deve ocorrer de maneira estruturada, registrando-se os elementos que permitem caracterizar a interação entre os participantes, o estilo de coordenação, os problemas surgidos, dentre outros. O resultado dessas observações deve ser discutido livremente pela equipe, no sentido de ajudar cada um a ser mais eficaz e operativo.

Considerações finais

O presente artigo buscou discutir acerca dos tipos de gestão e como cada um deles pode contribuir ou não para uma educação mais democrática e para a autonomia. Partimos da apresentação dos modelos estático e dinâmico da gestão escolar para, em seguida, definirmos objetivos, princípios e estratégias de uma gestão democrática. Também trouxemos uma reflexão acerca das reuniões escolares. Para encerrar, acreditamos ser importante tecer algumas considerações sobre o profissional reflexivo.

Conhecer a teoria é necessário, porém, não é suficiente... Devemos discutir e analisar coletivamente as suas implicações educacionais. E ter clareza de que refletir é diferente de pensar. Reflexão pode ser traduzida como (SÁ-CHAVES, 2002):



CAPA



SUMÁRIO

1217

Ação de indissociar teoria e prática

Buscar, na teoria, os fundamentos da prática...

Buscar, na prática, a “construção” da teoria...

Reflexividade: capacidade de realizar reflexão (sistemática e coletivamente)

Segundo Sá-Chaves (2002), um profissional reflexivo formula hipóteses que lhe permitem resolver os dilemas cotidianos. Estas hipóteses e toda a ação docente são guiadas por valores construídos socialmente (contexto institucional e cultural). O professor terá muito para aprender e ensinar ao partilhar seu ponto de vista com seus pares. Desta forma, faz-se necessária a discussão no grupo, a interação. É também importante realizar uma avaliação constante acerca do seu próprio trabalho, verificando se os resultados propostos foram atingidos e se os resultados obtidos são satisfatórios.

Uma formação reflexiva demanda alguns princípios:

- Princípio da Pessoaalidade: são as marcas de cada um de nós deixadas em nossas ações.
- Princípio da Contextualidade: os contextos são diferentes, portanto, devem ser considerados em suas especificidades.
- Princípio do Inacabamento: todo processo de construção de conhecimento é inconcluso.
- Princípio da Autoimplicação: ninguém aprende no lugar de ninguém.
- Princípio do Efeito Multiplicador da Diversidade: todos temos algo a acrescentar.
- Princípio da Conscientização: o processo de tomada de consciência só nos ocorre com o outro.
- Princípio da Continuidade da Formação: na profissão, seremos eternamente “estudantes”.

Portanto, podemos sintetizar nossas reflexões, elegendo os seguintes aspectos:

1. É preciso conhecer para agir, para intervir, para transformar.
2. Para transformar a própria prática são necessários novos paradigmas, novas formas de olhar para a aprendizagem, para o ensino, para a avaliação, para as relações.
3. Para mudar nossas ações na escola há que se superar mais que a simples alteração das estratégias. Trata-se de refletir sobre as teorias que fundamentam nossa ação.

Conforme sugerimos no presente artigo, muito do que acontece na escola depende da ação democrática da equipe de gestão. Portanto, deve-se tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas e a habilidade e a sensibilidade da equipe gestora em gerenciar as pessoas, seus problemas, suas angústias, suas ideias, suas certezas e incertezas é condição fundamental para uma educação de qualidade e democrática, que promova a autonomia.

1218

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989> >. Acesso em: 23 ago 2010.

LUCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar (5. ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, ética e liberdade. In: PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORRÊA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um Direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. O Trabalho Coletivo Docente: suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2006.

ZATTI, Vicente. Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/3.6.html>>. Acesso em: 15 jun 2012.



CAPA



SUMÁRIO

Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: uma perspectiva de compreensão

Aline Gasparini Zacharias
aline.gasparini15@gmail.com
Graduanda em Pedagogia - UNESP

Andréia Osti
andrea.osti@gmail.com
Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação - UNESP

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa¹ que objetiva compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por meio da análise das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos em processo de alfabetização. A pesquisa se baseia na perspectiva qualitativa e procura investigar como a temática vem sendo discutida no contexto brasileiro. Atualmente, há uma crescente demanda de alunos que não conseguem ser alfabetizados no decorrer do ano letivo, ou que apesar de estarem alfabetizados apresentam considerável defasagem em sua produção escrita. Essa realidade direciona essa pesquisa na busca de melhor compreensão sobre esse fenômeno. O desenvolvimento do trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfico-documental. Primeiramente buscou-se explorar a produção acadêmica dos últimos cinco anos que tratam sobre o tema, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil, diante disso, não foi abordado o ensino e a mediação. Em um segundo momento surgiu a necessidade de compreender quais são as dificuldades específicas desses alunos e quais suas características. Para tanto, realizou-se a análise da produção escrita de um grupo de crianças do Ensino Fundamental de escolas públicas de Rio Claro, através de intervenção pedagógica, que participam do projeto de extensão intitulado “Formação de Professores para Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem”², buscando compreender teoricamente e na prática, o que configura essa dificuldade de aprendizagem. Esta pesquisa levará ao entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e dos meios, recursos e metodologias que devem ser adotados para possibilitar a esses indivíduos a superação destas dificuldades, viabilizando assim o desenvolvimento e aprendizagem efetiva. Não obstante, compreende-se como algo essencial o entendimento do conceito de dificuldade de aprendizagem específica em leitura e escrita, e dos processos que envolvem sua superação no âmbito educacional.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem; desempenho escolar; leitura; escrita; alfabetização.

Introdução

Atualmente o número de publicações e estudos relacionados a alfabetização têm aumentado em grandes proporções, em virtude da necessidade tão evidente na sociedade contemporânea, de pessoas serem capazes de

1 - Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Processo 2015/30030 - bolsa de Iniciação Científica.

2 - Projeto de Extensão desenvolvido na UNESP, campus Rio Claro.



CAPA



SUMÁRIO

realizar leitura e escrita com autonomia. Com isso, alguns pesquisadores (SOARES, 2004, ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, VÓVIO e KLEIMAN, 2013) destacam o fato de que a concepção de alfabetização ao longo dos anos sofreu várias interpretações, enquanto antes tal processo se restringia apenas a mera codificação e decodificação dos códigos da escrita através da memorização, hoje seu uso é abrangente, e traz consigo funções sociais.

Saber ler e escrever é uma habilidade básica para a vida em sociedade, além de ser algo imprescindível para a aprendizagem de uma forma geral, uma vez que dificuldades em leitura e/ou escrita, influenciam diretamente no aprendizado e desenvolvimento de atividades em outras disciplinas escolares.

Segundo Smith e Strick (2012), embora a temática de dificuldades da aprendizagem em leitura e escrita tenha se tornado o foco de várias pesquisas, sua penetração no ambiente escolar ainda é lenta, ocasionando falta de informações sobre o tema, bem como possibilitando várias interpretações distintas.

Nesse contexto, é evidente a crescente demanda de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, nos últimos anos, que não conseguem ser alfabetizados no decorrer do ano letivo, ou que apesar de estarem alfabetizados apresentam considerável defasagem em sua produção escrita. Essa realidade direciona essa pesquisa na busca de melhor compreensão sobre esse fenômeno.

Desenvolvimento da pesquisa

Este trabalho é parte de uma pesquisa que objetiva compreender o processo de aprendizagem de leitura e escrita, por meio da análise das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos em processo de alfabetização.

O desenvolvimento do texto pautou-se em uma pesquisa bibliográfica-documental, com abordagem qualitativa. Em um primeiro momento houve levantamento bibliográfico direcionado ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped - GT), ao acervo digital da biblioteca da UNICAMP, e ao acervo digital da biblioteca da UNESP, nos quais selecionamos dissertações e teses publicadas nos últimos sete anos, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil.

Em um segundo momento surgiu a necessidade de compreender quais são as dificuldades específicas desses alunos e quais suas características. Diante disso realizou-se um estudo documental por meio da análise de atividades escritas por crianças com dificuldade em leitura e escrita, baixo desempenho e defasagem escolar por não conseguirem acompanhar os conteúdos do ano escolar em que se encontram matriculados. Através dessa análise também será possível exemplificarmos quais são as características mais comuns entre esse grupo de crianças com dificuldade. As crianças que compõem o grupo participam do Projeto de Extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldade de Aprendizagem”, desenvolvido na UNESP de Rio Claro desde 2013. As intervenções pedagógicas ocorrem semanalmente e são tanto individuais como em pequenos grupos. Participam desse projeto alunos voluntários e bolsistas do curso de graduação em Pedagogia.



CAPA



SUMÁRIO

1221

Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita

É perceptível que desde a formação para docência o assunto relacionado as dificuldades de aprendizagem ainda é pouco discutido, bem como trabalhado. Fato que não deveria ocorrer, uma vez que além dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) preverem uma diversidade na ação do professor de modo a atender todos os alunos, invariavelmente todo educador terá alunos que apresentam dificuldade em uma ou mais áreas do conhecimento, diante disso é indispensável uma formação sólida, capaz de possibilitar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo, e que de fato contribua para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para além do aspecto formativo, nota-se também que há certa dificuldade do professor em compreender que por mais que os alunos possuam a mesma idade cronológica, há diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem de cada um. Essa realidade, pode levar muitas vezes a enganos em relação à capacidade da criança que não aprende no tempo predeterminado pelo calendário escolar.

Aprender é um processo amplo e contínuo, e que por sua vez envolve várias capacidades cognitivas. Este se inicia desde nosso nascimento e vai se dando e aperfeiçoando de acordo com a capacidade de maturação biológica e psicológica dos indivíduos. Contudo, o processo de aprendizagem para além dos aspectos cognitivos, envolve também as relações sociais, uma vez que é sempre na relação com um objeto ou com um outro que a aprendizagem ocorre.

Para Osti (2012, p. 33) a aprendizagem envolve

[...] um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste, pois, na modificação dos esquemas cognitivos.

Portanto, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, no qual estamos sempre aprendendo seja para encadear novos pensamentos, experiências, ou para ressignificar o que conhecemos. Segundo Gómez e Terán (2009, p. 30) “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”, a partir disso podemos inferir que nem sempre a aprendizagem ocorre de maneira tranquila e natural, pois mesmo que tenhamos facilidade para assimilar e compreender algumas coisas, sempre haverá outras que nós teremos mais dificuldade para aprender. Contudo essa dificuldade não significa que a aprendizagem não possa ocorrer.

Em relação a dificuldade de aprendizagem, alguns pesquisadores e estudiosos a retratam como “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (SMITH; STRICK, 2012, p.14). Nesta perspectiva os autores tratam da dificuldade de aprendizagem estritamente como um problema neurológico.

Uma outra visão sobre o tema é apresentada por Osti (2012, p. 47) ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem abrangem diversos fatores e pode estar associada para além dos fatores neurológicos, com fatores psicológicos, biológicos e ambientais. Percebemos então que estas dificuldades podem ser geradas tanto por fatores

intrínsecos como fatores extrínsecos ao ser humano, uma vez que “um cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal” (Rotta, 2006, p.113). Isto porque a aprendizagem não depende apenas desses fatores, outros aspectos como os estímulos que serão oferecidos a criança e o ambiente em que esta vive também são determinantes para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para Smith e Strick (2012) dentre os fatores orgânicos que contribuem para a dificuldade de aprendizagem estão: patologias como encefalite e meningite, desnutrição, falhas ou alterações no desenvolvimento cerebral, hereditariedade, desequilíbrios químicos e em alguns casos as lesões cerebrais também podem ser responsáveis pela dificuldade. Já os fatores ambientais envolvem os estímulos oferecidos a criança tanto no ambiente familiar como no escolar, materiais e metodologia de ensino. Em relação aos aspectos psicológicos Gómez e Terán (2009, p. 102) alertam que

As crianças respondem emocionalmente diante de diferentes situações como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos, morte de pessoas próximas, situações novas, etc. Devemos estar muito atentos às reações das crianças, buscando a forma de ajudá-las a manejar e elaborar estas situações, já que podem ser afetados diferentes âmbitos da sua vida, incluindo a aprendizagem.

Este aspecto envolve principalmente a autoestima, a ansiedade e como a criança consegue se autorregular diante de suas vivências sejam elas positivas ou negativas. Levando em consideração que a aprendizagem passa pelo sistema nervoso central Smith e Strick (2012, p. 27) relatam que “[...] especialistas acreditam que alguns indivíduos desenvolvem dificuldades de aprendizagem porque partes de seus cérebros simplesmente amadurecem mais devagar que o habitual”, este aspecto merece ser considerado, uma vez que por mais que sejam estabelecidos determinados padrões para o desenvolvimento que são semelhantes para a maioria dos indivíduos, não serão todos que conseguirão se encaixar dentro destes, pois cada ser humano é único, ou seja, amadurecemos e respondemos aos estímulos de maneiras distintas.

Nesse ponto é necessário destacar a diferença entre distúrbio de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Osti (2012), explica que a diferença entre estes dois termos é bem sutil, e destaca que o distúrbio se refere a um problema mais intensificado com um comprometimento neurológico e orgânico maior, enquanto a dificuldade de aprendizagem deriva de problemas como falta de motivação e estimulação, inadaptação, sendo que estes problemas não se encontram somente no aluno e por isso mesmo a dificuldade pode ser trabalhada na sala de aula, porém quando não tratada pode vir a se tornar um distúrbio. A autora ainda explicita que o diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, essencialmente deve ser feito por uma equipe interdisciplinar, envolvendo desde o médico da criança, a psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, pedagogo, o professor e a família. Somente através de um amplo processo envolvendo exame clínico, anamnese realizada com a família da criança, avaliação psicopedagogia e exame psicológico será possível de fato analisar e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.

Uma definição mais atual das dificuldades de aprendizagem é também retratada por Osti (2012), quando considera que estas são entendidas como um grupo heterogêneo de transtornos que podem afetar crianças, ado-



lescentes e adultos se manifestando por meio de atrasos ou dificuldades na escrita, leitura e cálculo. Neste estudo trataremos mais especificamente das dificuldades em leitura e escrita.

Aprender a ler e a escrever exige um grande esforço tanto por parte dos alunos como do professor. Este aprendizado é desenvolvido ao longo de várias fases e se desenvolve em um processo gradativo, que pode demorar mais ou menos conforme o ritmo do aluno. O desenvolvimento de algumas capacidades serão necessárias para que este processo aconteça, tais como relata Zorzi (2009, p.153):

- 1 - O desenvolvimento de uma capacidade para segmentar palavras, partindo destas como um todo, passando pelas sílabas e chegando ao nível dos fonemas, identificando-os e gerando um conjunto;
- 2 - Uma capacidade para compreender, ou constatar que as diferentes palavras constituem-se a partir da combinação dos fonemas que compõem tal conjunto.
- 3 - Compreender que, para cada fonema existe, no mínimo, uma letra para representa-lo. Isto significa aprender o valor sonoro das letras e estabilizar as correspondências fonemas-grafemas. Desta forma, a um conjunto limitado de fonemas também corresponde um conjunto limitado de símbolos gráficos.
- 4 - Compreender que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar sua estrutura sonora, identificar cada um dos fonemas componentes e atribuir a eles as letras correspondentes.
- 5 - Compreender que, para ler, deve-se atribuir às letras os sons que elas representam, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras.

Percebe-se então que para iniciar este processo da escrita é necessário conhecer os sinais gráficos que correspondem a escrita (alfabeto), compreender que para escrever só utilizamos letras e não números e estabelecer uma conexão entre as letras e seus sons (fonemas) compreendendo que sons parecidos ou iguais podem estar em palavras diferentes. “Graças a este entendimento são gerados os mecanismos de leitura (letras transformam-se em sons) e os de escrita (sons transformam-se em letras)” (ZORZI, 2009, p.154).

Em relação as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem estas “[...] podem ter como características problemas com a memória visual e auditiva, orientação espaço-temporal, esquema corporal e discriminação visual e auditiva” (GARCIA, L., 2010, p.25), a isso também soma-se a coordenação motora fina que é necessária para realizar a grafia das palavras. Todas estas características mencionadas interferem na capacidade de aquisição da escrita e leitura, uma vez que dificultam a percepção da criança quanto a grafia, sons e ordem das palavras, no entanto, na presente pesquisa estamos nos baseando em trabalhos publicados nos últimos anos no Brasil, portanto, a perspectiva que adotamos está mais focada no referencial psicológico e pedagógico adotados nessas pesquisas.

De acordo com Smith e Strick (2012, p. 44) os problemas visuais que as crianças com dificuldades possuem

[...] não é com a sua visão, mas com o modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldade para entender, interpretar e organizar e/ou recordar todo tipo de informações não verbais. Na escola todo o mundo dos símbolos escritos- não apenas nas letras e palavras, mas também números e símbolos matemáticos, diagramas, mapas, quadros, gráficos e tabelas- podem se tornar um problema para elas.

A dificuldade então, estaria relacionada a maneira de processar os estímulos visuais recebidos. Com relação a coordenação motora fina os mesmos autores apontam que estes alunos possuem dificuldades em controlar pequenos grupos de músculos das mãos. Ao realizarmos uma leitura colocamos em funcionamento vários processos cognitivos que são interligados. Segundo García, J. (2010) estes processos incluem módulos perceptivos, léxicos, sintáticos e semânticos.

No módulo perceptivo a extração da informação é realizada através da memória, na qual se realizam as tarefas de reconhecimento e análise linguística, que pode partir do reconhecimento global das palavras ou do reconhecimento prévio das letras. No módulo léxico, a recuperação do conceito associado a unidade linguística pode ser feito através de dois caminhos; um caminho direto, ou visual, ou ortográfico que possibilita a conexão do significado com os sinais gráficos, por meio da memória global das palavras; ou um caminho indireto ou fonológico, no qual a recuperação da palavra se dá através da transformação de grafemas a fonemas. Já o módulo sintático inclui a ordem e o papel das palavras, seus significados e sinais de pontuação que devem se ajustar ao sentido do que é expresso na leitura. O módulo semântico envolve a extração do significado da mensagem e do que as suas partes representam. Sendo assim qualquer falha nestes processos pode resultar em uma dificuldade de leitura, além disso, para uma leitura eficiente é necessário extrair os aspectos, explícitos e implícitos do texto.

Geralmente nós não nos damos conta de que precisamos realizar tantas conexões e processos durante o ato da leitura e escrita, isso deve-se ao fato de que estes já se encontram internalizados em nós e por isso os realizamos naturalmente, no entanto é preciso ter consciência de que para uma criança que se encontra em processo de alfabetização isso não é fácil, e mais difícil o é para uma que possui dificuldades de aprendizagem.

A aquisição da leitura e da escrita são fundamentais uma vez que estas compõem “ [...] uma habilidade que faz parte do cotidiano das pessoas. Em um mundo globalizado, a leitura se torna uma ferramenta de afirmação social” (OLIVEIRA et al., 2009, p.149), indo além de apenas decodificar/decifrar códigos, mas visando também a compreensão de todo o contexto que a envolve. É preciso entender que no processo de leitura o leitor é um sujeito histórico e social e tem percepção do mundo que o cerca.

Zorzi (2009, p.163) explicita que “diversas podem ser as razões pelas quais as crianças não conseguem ser alfabetizadas. Para maior parte delas não se cria, dentro da escola, uma alternativa ou abordagem que leve a superação das dificuldades que aparecem”. Percebemos então que a falta de abordagens e intervenções que auxiliem na diminuição e até mesmo na superação dessas dificuldades de aprendizagem, por sua vez fazem com que o aluno passe de um ano para outro sem realmente aprender o que é necessário, gerando assim um sentimento de fracasso escolar que Osti (2012, p. 7) considera como sendo “[...] uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”.

Outra questão que merece ser destacada em relação as dificuldades de aprendizagem é o fato de que “quando o processo ensino aprendizagem não alcança êxito, embora existam outros fatores, as causas geralmente são buscadas somente no estudante, o qual se torna referência de incapacidade, tornando-se o único responsável pelo seu fracasso” (SILVA; PICCOLO, 2010, p. 195). Ou seja, desde cedo esses alunos vão sendo levados a acreditar que a não aprendizagem deve-se única e exclusivamente a um problema ou incapacidade dele, assim dentro deste contexto as crianças com dificuldades vão produzindo um sentimento de fracasso escolar e em alguns casos são marginalizados pela própria instituição escolar.



O que se pode perceber é que neste campo os profissionais da educação ainda estão pouco sensibilizados e preparados para lidar com esse contexto dentro da sala de aula. Tal fato pode ser observado sob duas lentes. A primeira deve-se ao fato de que falta uma formação mais específica destes profissionais acerca desta temática, a segunda pode ser constatada pela dificuldade que os professores têm em compreender que as diferenças fazem parte de seu trabalho. Por mais que as crianças se encontrem na mesma idade e série, cada uma tem um ritmo e aprende de maneiras diferentes, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é individual e dificilmente conseguimos atingir a todos ao mesmo tempo e da mesma forma, com isso faz-se necessário que o professor utilize diferentes métodos, atividades e estratégias de modo a conseguir abarcar todos os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, há grande importância nas relações que são estabelecidas entre professor/aluno, uma vez que o próprio processo de ensino e aprendizagem envolve as relações entre sujeitos e quando não são criados mecanismos que levem a superação dos entraves que surgem no decorrer desse percurso, gera-se esse sentimento de fracasso escolar que por consequência acaba ocasionando a evasão escolar dos alunos.

Em decorrência disso, percebemos a necessidade de estudos e de uma formação específica, não somente para os professores, mas também de toda equipe escolar, que levem ao entendimento das necessidades que estes alunos apresentam, adotando meios, recursos e metodologias que levem a superação destas dificuldades, possibilitando assim que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Reside aqui a importância da parceria entre a escola e família que também é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Cabe ressaltar que não devemos ficar procurando responsabilizar ou culpabilizar o aluno ou professor pelo fato da não aprendizagem visto que

A responsabilidade do ensinar e do aprender é uma responsabilidade compartilhada. No processo pode haver pedras, altos e baixos, situações de risco; a responsabilidade compartilhada entre a pessoa que ensina e a que aprende exime de culpas. A culpabilização da pessoa que aprende ou da que ensina impede o entendimento da necessidade da responsabilidade. Um pai ou professor deve compreender que quando o sujeito aprendeu, quando for capaz de dizer 'aprendi', já não necessitará mais dessa pessoa que estava na posição de ensinar. (GÓMEZ; TERÁN, 2009, p.103).

Enquanto o professor está lecionando o processo de aprendizagem ocorre entre ambas as partes (professor e aluno), uma vez que ao ensinar o professor aprende e o aluno ao aprender também ensina.

Considerações finais

Mediante o exposto, nota-se a necessidade de maiores estudos que ampliem o panorama dessa temática, e que de fato contribuam efetivamente para a formação dos professores e da equipe escolar no atendimento a alunos que apresentam dificuldade em seu processo de alfabetização.

1226

Considera-se que essa pesquisa contribui ao entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, dos meios, recursos e ações que minimizem e auxiliem na superação dessas dificuldades, possibilitando assim o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva. Reside aqui a importância do estudo e aprofundamento desse tema. Pretende-se contribuir para o entendimento do conceito da dificuldade de aprendizagem específica em leitura e escrita e dos processos que envolvem sua superação no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.38, p. 252- 264, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>> . Acesso em: 30 mar. 2014.

AMBRÓSIO, M. F. S. A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração de Psicologia Educacional)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797170>> . Acesso em: 27 ago. 2014.

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BAGGIO, R. C. Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000789332>> . Acesso em: 27 jul. 2014.

BARBOSA, A. E. V. F. Trajetória de alunos da rede regular encaminhados para o serviço de saúde. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional em saúde, interdisciplinariedade e reabilitação)- Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477914>> . Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> . Acesso em: 17 jul. 2014.

CORDEIRO, J. A escola e o Ensino: o núcleo da Didática. In: _____. Didática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-39.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/04.pdf> > . Acesso em: 09 jul. 2014.

DISNER, M. P. R. Implicações pedagógicas na apropriação da escrita por alunos identificados com dificuldades específicas de aprendizagem. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/unesp/91185/disner_mpr_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 ago.2014.

ESPINDOLA, A. L.; SOUZA, N. M. M. Mães, crianças e livros: investigando práticas de letramento em meios populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais: Educação e justiça social. [S.l]: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-165%20int.pdf>> . Acesso em: 29 mar. 2014.

GARCIA, L.C. Dificuldades e/ou problemas de aprendizagem: Concepções e Práticas Docentes. 2010. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia- Faculdade de Ciências – UNESP Bauri,



CAPA



SUMÁRIO

1227

2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/tcc/bba/61074/2010/garcia_lc_tcc_bauru.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2013.

GARCÍA, J. N. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

GIL, A.C. Delineamento da pesquisa. In: _____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 64-74.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. [S.l.]: Cultural, 2009.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S.C. Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: SANTOS, A.A.A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K.L (Org).Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.283-309.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v.28, n. 4, p. 399-407, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf> >. Acesso em: 26 ago.2014.

LOPES, D. C.; PRETTE, A. P.D.; PRETTE, A. D. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 451- 458, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n3/v26n3a04.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2014.

LOPES, R. C. F.; CRENITTE, P.A. P. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. CEFAC, Rio De Janeiro, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n5/135-11.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2014.

LUCION, C. S.; OLIVEIRA, P.R. Transtorno do processamento auditivo: características e implicações na aprendizagem. Roteiro, Joaçaba, v.35, n.1, p. 73-94. Disponível em:< <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/228/18>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MILLER, S. O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais: Educação no Brasil: o balanço de uma década. [S.l.]: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6425--Int.pdf>>. Acesso em: 28 mar.2014.

OLIVEIRA et al. Leitura e Desempenho Escolar em Alunos do Ensino fundamental. In: _____. (Org.). Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.149-163.

OSTI, A. Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PAULINO, T. S. "Eu continuo não aprendendo nada!". 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia)- Unversidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Mariana/Downloads/PaulinoTatianadaSilva_TCC.pdf >. Acesso em: 27 ago. 2014.

PHILLIPIS, B.S. Pesquisa social: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

ROTTA, N.T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N.T. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.113-123.

SANTOS, S. O. S. "O pão nosso de cada dia nos dai hoje": trilhas de uma infância entre a escola e o lixão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais: Educação e justiça social. [S.l.]: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-795%20int.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

SAPIENZA, G.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E.F.M. Competência social e práticas educativas parentais

1228



CAPA

SUMÁRIO

em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto alegre, v.22, n. 2, p.208-213,2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a06v22n2.pdf> >. Acesso em: 20 ago.2014.

SCHNEIDER, A. C. B.; SOUZA, A. P. R.; DEUSCHLE, V. P. Intervenção fonoaudiológica com gêneros textuais em um grupo de escolares. *CEFAC*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 337-345, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n2/22.pdf> >. Acesso em: 20 ago.2014.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Motricidade*, Santa Maria da Feira, v.7, n. 2, p.57-68, 2011. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/111/102>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SILVA, V. L. T.; PICCOLO, V.L.N. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SIRINO, M. F. Processos de exclusão intra - escolar: os alunos que passam sem saber. 2009. 234 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476393>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SMITH, C; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de a-z; guia completo para educadores e pais. Ed.rev.ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.5-17,Jan/Fev/Mar/Abr.2004.

SOUZA, I.P.M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. [S.l]: ANPED, 2012. Disponível em: < http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf >. Acesso em: 29 mar.2014.

TERTO, S. S. M.; LEMOS, S. M. A. Aspectos temporais auditivos em adolescentes do 6º ano do ensino fundamental. *CEFAC*, Rio de Janeiro, v.15, n. 2, p. 271-286, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n2/69-11.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2014.

VIÉGAS, L. M. D. C.; OSÓRIO, A. M. N. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e a sua reescrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. [S.l]:ANPED, 2009. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Int.pdf> >. Acesso em: 18 mar. 2014.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Cad. Cedes*, Campinas, v.33, n. 90, p. 177- 196, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v33n90.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

ZIBETTI, M. L. T.; PASSINI, F.; SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p.237- 246, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf> >. Acesso em: 26 ago. 2014.

ZORZI, J. L. A Alfabetização: uma proposta para ensinar Crianças com Dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. 2. Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-193.

Teu olhar (trans)forma o meu? Um andamento, cinco variações

Idália Sá-Chaves
Universidade de Aveiro

Nota prévia

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à UNICAMP, ao GEPEC e, em particular, à comissão organizadora do “VII Fala Outra Escola” o amável convite para nele participar, desafiando-me a responder à questão que lhe serve de mote nas múltiplas cambiantes com que se desdobra no programa do seminário e que, pela sua força, lhe serve de fundamento e de título.

Na reflexão que propomos, tomaremos essa mesma questão “teu olhar (trans)forma o meu?” como metáfora da própria comunicação humana, em algumas das suas múltiplas formas, variantes, limites e possibilidades, salientando a importância que a natureza e a qualidade das relações interpessoais representam na construção de climas de intercompreensão e de entendimento, percebidos como elementos fundacionais de culturas de paz.

Quero também agradecer a todos os colegas e amigos a vossa presença, procurando partilhar pontos de vista e projectar expectativas, quanto ao potencial transformador do olhar na sua caleidoscópica polifonia.

Porque, desde logo, esta presença é também o vosso/meu olhar, que sobre nós se estende, na doçura de um encontro tantas (e tantas) vezes refeito. Obrigada a todos.

Caros Amigos

Perguntam-nos neste encontro: *o teu olhar transforma o meu?*

Na procura de resposta à questão, procuraremos reflectir em voz alta, num processo de desdobramento reflexivo de registo quase epistolare multidiscursivo que, à semelhança de um andamento musical, vai incluindo algumas das múltiplas variações possíveis.

■ Andamento/ à procura de respostas

Por meu lado, gostaria muito de ter uma resposta imediata, única, exacta, inequívoca e entusiasmada que nos deixasse a todos a certeza indiscutível desse potencial transformador do olhar (meu ou teu, tanto faz) e, assim, pudéssemos dispor de uma espécie de chave mágica condição necessária e suficiente para operar mudanças, transformar concepções e sentimentos e, desse modo, mudar o mundo.

Nesse caso, a resposta seria sempre e simplesmente *sim, amigo, o teu olhar transforma o meu, tanto quanto o meu transforma o teu.*

Ou seja, generalizando, o olhar é transformador.

Primeira variação /para uma poética do desvio

■ O olhar como divergência

No entanto, são ínvios os caminhos da interação humana e da relação interpessoal. Sejam quais forem os modos como se estabelece, na sua intrínseca complexidade, não são caminhos tão lineares, tão planos, tão directos, tão causa-efeito, tão óbvios e radicalmente simples que possam garantir essa afirmação.

Pela própria natureza do acto interlocutório, mesmo quando e apenas, consubstanciado numa troca de olhares, não podemos responder de forma tão imediatista e breve à questão que nos move.

Quando se nos coloca a pergunta, uma espécie de *explosão cognitiva*¹ nos assalta, desencadeando um turbilhão de novas questões² que, em cadeia, enriquecem exponencialmente o espectro de possibilidades interpretativas oferecidas pelo **desvio reflexivo** que estabelece novas premissas, novos considerandos e novos encaminhamentos.

É neste percurso de um pensamento e de um olhar aberto e deambulador que, se vai afinando e aprimorando a possibilidade de um mais profundo entendimento das condições, dos contextos e das circunstâncias que podem facilitar os processos de transformação na relação entre pessoas, entre sociedades e entre culturas. Ou seja, ao encontro da possibilidade de responder afirmativamente à questão inicial.

Com efeito, num mundo com evidentes, crescentes e avassaladores níveis de conflitualidade (instalada e emergente), no qual, a gestão das diferenças e das desigualdades pessoais, sociais, culturais e civilizacionais³ se revela tão complexa e difícil, parece-nos crucial, em termos de humanidade, priorizar, nas metas para o desenvolvimento, as questões da intercompreensão, enquanto fundamento da convivialidade humana matricialmente fraterna e pacífica. Um dos pilares da educação como sabiamente lhe chamou Delors (1996)⁴.

O que ressalta, então, como urgência social e educacional é a necessidade de aprofundamento da nossa compreensão acerca dos modos como poderemos melhorar as relações entre as pessoas, facilitando e promovendo estratégias de comunicação transformadoras, criadoras de sentidos partilháveis e sustentáveis no respeito pelos valores e pelas ideias de bem comum para além das diferenças identitárias, que nos personalizam no ethos fundacional da condição humana.

Trata-se de assumir um compromisso educacional que, nos processos de construção de conhecimento, valoriza a dignidade humana, a interrogação e o questionamento crítico, a comunicação autêntica e o espelhamento

1 - Uma espécie de brainstorming intrapessoal, mas, neste caso, desencadeado pelo carácter gerador da própria questão inicial.

2 - As novas questões que se abrem neste leque infinito de possibilidades e de escolhas perguntam-nos sobre os trânsitos comunicacionais, sobre as emoções que perpassam e sobre as percepções que desencadeiam, num entretecer de dilemas, de equívocos e de ambiguidades que desafiam a lucidez na raiz das intencionalidades que lhes estão na origem.

3 - Neste aspecto os referentes macroeconómicos disponíveis, pelas discrepâncias que apresentam, são verdadeiramente ignominiosos.

4 - UNESCO, Educação um tesouro a descobrir, Relatório Delors (org.). Porto: ASA, 1996.

múltiplo⁵ como factores decisivos na continuada reconstrução do conhecimento próprio e, como tal, nos processos de convivialidade e de desenvolvimento interpessoal. Ou seja, **aprender a ser com o outro**.

Trata-se um **saber fundador de uma identidade nova**, sem o qual, as sociedades contemporâneas não encontrarão condições de mútua colaboração, entendimento e coesão na construção, produção, gestão e governabilidade do conhecimento, nas suas múltiplas formas, níveis e tipologias, subjacente ao desenvolvimento equilibrado e justo das mesmas. Uma utopia? Talvez.

É, todavia, neste quadro que o olhar, nos seus múltiplos significados, intencionalidades e circunstâncias, constitui um factor essencial da própria comunicação humana e um conceito particularmente rico e fecundo, quando pretendemos conhecer os modos como se poderá melhorar essa mesma comunicação, tornando a humanidade mais próxima e mais humana.

É, aliás, na própria variabilidade das circunstâncias, na diferenciada atribuição significados e intenções subjacentes ao modo como mutuamente nos olhamos e, também, na possibilidade de nelas intervir com **conhecimento**, com **consciência** e com **inteligência**, que se jogam todas as suas probabilidades transformadoras e se funda a possibilidade da educação e do desenvolvimento equitativo e justo.

Considerada esta variabilidade das próprias circunstâncias e a incerteza e imprevisibilidade delas decorrentes, a resposta à questão *teu olhar transforma o meu?* só poderá ser:

Talvez, quem sabe?

Ou, se dito de outro modo, *sim, o meu olhar pode transformar o teu*, mas tudo depende, de ti e de mim, enquanto navegantes num universo ambíguo de possibilidades, divergência e imprevisibilidade.

Tudo depende. Eis, pois, a nova a questão.

Variação 2 / Para uma leitura identitária

■ O olhar como um olhar para Si

Para que possamos, então, continuar a deslindar os meandros deste talvez⁶, enquanto possibilidade, mas não de possibilidade imediata, garantida e inquestionável, tal como referimos anteriormente, importa reflectir no queremos dizer quando dizemos *"o teu olhar"*. Ou melhor dito, tentar aprofundar o conceito.

Assim, numa primeira abordagem, partiremos do seu significado mais imediato e elementar, entendendo-o como função e procurando reflectir sobre o impacto emocional que, para o melhor e para o pior⁷, cada olhar pode

5 - Ditas (ou escritas), as palavras transportam e transmitem ao seu receptor um "olhar" singular cuja mensagem ao ser percebida desencadeia, num fenómeno de espelhamento, um processo de transformação das concepções prévias ao acto enunciativo. E obviamente, dependerá da natureza da mensagem e dos significados que lhe são atribuídos, a própria natureza das possíveis transformações delas decorrentes.

6 - Retomamos neste conceito o contributo de Larrosa, particularmente no aprofundamento das questões epistemológicas subjacentes ao termo *quizás*: "Porque el quizá da a pensar la interrupción, la discontinuidad, la posibilidad, quizá, del acontecimiento, la venida del porvenir, de lo que no se sabe y no se espera, de lo que no se puede proyectar, ni anticipar ni rever ni rescribir, ni predecir ni planificar". DAR A LEER, DAR A PENSAR... QUIZÁ... ENTRE LITERATURA Y FILOSOFÍA.

7 - Porque entre os olhares transitam as infinitas possibilidades da afetuosidade humana desde a mais doce ternura, à mais forte tentação, à mais avassaladora sedução, ao mais cúmplice compromisso, à mais insanável saudade, ao mais violento dilema, à mais vil dominação, à mais amarga das raivas, ao mais profundo dos ódios, ao absolutamente incondicional amor...

provocar no outro, salientando que esse possível impacto dependerá sempre, tanto da natureza subtil do olhar de quem olha, quanto do limiar de sensibilidade cognitiva e afectiva de quem o recebe.

Nesta leitura o conceito de olhar, remete para a função visual, relacionando órgão e função, ou seja, olho e acuidade visual, que sintetizam essa extraordinária capacidade humana de poder olhar e ver, de cada qual se poder apropriar do mundo e, nele, se instituir através do refazer contínuo das suas representações num universo de olhares para si, no qual, vai, paulatinamente⁸, estruturando a sua inscrição como sujeito.

Trata-se de constituir, concomitantemente, uma identidade própria e uma consciência de pertenças múltiplas, que fundam a sua/nossa condição de ser no mundo.

Deste ponto de vista, o olhar é, antes de tudo, condição de construção e de continuada reconstrução de si mesmo⁹, num movimento que, emergindo do próprio sujeito, o transcende temporariamente para poder ver e interpretar o mundo através dos seus sinais, retornando a si mesmo multiplicado, (multi)referenciado, sobretudo, transgredido da sua radical solidão.

Depois do primeiro olhar, sabemos definitivamente que não estamos sós¹⁰. Um lugar, um toque, um odor, uma luz, um colo, um calor, um som, uma voz, uma fala, olhamos o mundo com o corpo todo, sabemos-nos primeiro parte e, só depois, contributo, e muito, muito depois, contributo intencionalmente transformador.

Ao assombro do primeiro olhar corresponde, pois, a aventura da descoberta e o fascínio da própria vida. Olhar é, então e antes de mais, olharmo-nos e percebermo-nos na confluência dos olhares que nos são devolvidos.

Tal como refere Boff (1977), *todo o ponto de vista é a vista de um ponto*, isto é, cada olhar carrega em si a singularidade intransferível do olhar de quem olha, constituindo, exactamente por isso uma, também singular, mais-valia que ninguém poderá dar na vez de ninguém.

É, também, nesta linha de pensamento, que se inscreve o conceito de exotopia, que Bakhtin¹¹ traduz como *acréscimo (ou excedente)* de visão, destacando e valorizando aquela mesma marca de singularidade que diferencia os diferentes olhares e pontos de vista e que, por isso mesmo, cresce a todos os outros. Um *efeito multiplicador* que, há muito, nela vimos reconhecendo.

Já num segundo momento, e para além de mera função visual, o conceito ganha outros contornos e concentra

8 - Magalhães Júnior, Caibar Pereira, O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza, Curitiba, 2010, (...Não seria nem necessário esperar pelo famoso texto de Lacan sobre o estágio do espelho (LACAN, 1988, p. 96-103) para perceber, via Bakhtin, que a constituição do sujeito pelo outro se dá desde a mais tenra infância. Para Bakhtin, toda a nossa exterioridade é construída pelo olhar desse outro, que nos dá atenção, nos reconhece, nos dispensa o seu olhar. Quando crianças, é do outro (da mãe, principalmente) que recebemos todas as definições do que somos, por meio do tom volitivo-emocional desse outro: “A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação” (BAKHTIN, 2003, p. 46)...), p.59.

9 - Idem, (...Para Bakhtin, não há alibi para a existência, o “homem nunca coincide consigo mesmo” (BAKHTIN, 1997, p. 59), ou seja, do lugar onde estamos, só nós somos capazes de ver o que vemos, mas, pelo mesmo motivo, somos também limitados por esse olhar. Além disso, o sujeito do momento A difere, em maior ou menor grau, do sujeito do momento B. Sua consciência é impenetrável à consciência do outro. O movimento de ir até ele e retornar, acrescido de sua visão, se fará no tempo, mas só se fará no diálogo com ele. As apostas que faço, só faço baseado no que ele me oferece. Não há mágica aqui, mas também não há um cálculo definido. Há um ir e vir constante até a morada do outro para, nela habitando por um tempo, ir aprendendo do que ele tem a me ensinar sobre ele, sobre mim, sobre os outros e sobre o mundo. É isso que faz a diferença da sua palavra...), (p.31).

10 - Retomamos os contributos de Vygotsky (1985) em favor da relação interpessoal na superação dos limites próprios nos processos de reelaboração cognitiva.

11 - Magalhães Júnior, Caibar Pereira, O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza, Curitiba, 2010, (... Uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia, ou seja, quando, a partir do que percebo no que você vê em mim consigo ver-me de maneira diferenciada e não coincidente com a visão que eu tinha a meu próprio respeito antes, o que significará um acréscimo de visão e consciência.), p.17.

em si, na conjunção com todas as funções e órgãos dos sentidos, a matriz comunicacional da própria condição humana na procura de um sentido que, individual e colectivamente, fundamente e legitime a vida como procura, como caminho, como dialogia e como desenvolvimento.

Ou seja, como **olhar sobre o mundo** e sobre a vida nas suas evidências, mas também, e sobretudo, nas suas ocultações¹², nos seus implícitos e perplexidades.

A este propósito, parece-nos particularmente enriquecedora a mensagem inscrita na obra de Alessandro Gatto, vencedor do Porto Cartoon 2015, na qual o autor nos apresenta uma tela com uma zona iluminada e outra marcada pela sombra. No interface, uma figura humana, provavelmente um homem cego, a ter em conta os óculos negros que lhe escondem o olhar, de costas para a zona iluminada e de frente para nós, segurando nas mãos uma moldura com a qual enquadra e enfoca, a sombra na vasta zona sem luz. Uma das leituras possíveis diz-nos exactamente que, mesmo na ausência da função visual e na impossibilidade do seu jogo com a luz que permite ver, é na própria interioridade (nas suas sombras e ocultações) de quem, ainda assim, não desiste de ver, que o sentido mais profundo do olhar se reconhece neste olhar para si mesmo para além da própria cegueira funcional.

Podemos então retomar a questão inicial - **o teu olhar transforma o meu? Sim**, respondemos. Sinalizando novas direcções do próprio olhar, **pode transformar**.

Varição 3/ Para uma visão expandida do olhar

■ O olhar como visão de mundo

Quando me olha, (e me quer ver) esse olhar teu vem carregado de novidade, de intencionalidade e de diferença criadora. Traz consigo uma carga simbólica e caleidoscópica, que corresponde a uma certificação de mundo, a um especial saber inscrito numa cultura reconhecível que os enquadra e lhes dá sentido.

Porque, quando me olha, me vê, me reconhece e me dá acesso a essa particular visão, me expõe a um efeito de espelhamento no qual, os meus próprios saberes, perspectivas e ignorâncias se confrontam, se contrastam e se medem, num processo de conscientização das diferenças que, essas sim, alicerçam as **metamorfoses identitárias. Transformações**, claro.

Porque o teu olhar não é já, e apenas, o relance dos teus olhos, mas sim o dizer inteiro do teu corpo, a clareza das palavras, a macieza ou a bravura dos teus gestos na música escondida dos teus silêncios que me falam.

Escondem-se nele mistérios e segredos anunciados, mas não ditos, à procura de uma narrativa ampliada, que os desvende e que, nesse desvendar, nos aproximem.

Sim, repetimos: **o teu olhar pode mesmo transformar o meu**.

E, ainda assim, persiste no nosso andamento e na nossa procura de respostas, esta renitência em aceitar sem hesitações, que sim, que o olhar do outro nos transforma, insinuando na nossa reflexão a possibilidade,

12 - Referimo-nos a uma certa "cegueira" simbólica, que nos impede de ver mesmo olhando.

igualmente válida de que, tal, possa não acontecer, não obstante um tão vasto leque de possibilidades. Uma não compreensão, um não saber como, uma didática ausente, uma epistemologia esquecida, uma pedra no caminho, como diria Drummond.

Com efeito, amigo, para que o teu olhar me transforme, não basta que me olhes, me fales, me expliques e me permitas espelhar-me no teu universo pessoal de saberes, convicções, dúvidas, emoções e expectativas. Não obstante essa fantástica disponibilidade e abertura do teu olhar, o meu poderá não mudar ainda que sujeito a esse saudável confronto.

Porque o olhar, enquanto visão de mundo que entretece as nossas mais profundas convicções, tende para uma certa rigidez, procurando certezas e perdendo, num movimento simétrico, maleabilidade. Ou seja, perdendo capacidade para mudar e transformar-se, sejam quais forem os estímulos e desafios externos que lhe possam chegar.

Neste caso, tu olhas-me, sim, eu vejo-te, claro, mas as minhas capacidades apropriativas, dissipadas nessas mesmas arreigadas convicções que o tempo vai consolidando, perderam há muito o fascínio pelo novo, o deslumbre por si, pelo outro e pela sua diferença, bem como o desejo e a alegria da mudança.

Estou prisioneiro de mim e não sabia.

Assim, o teu olhar constitui de facto uma condição necessária à transformação do meu, mas não uma condição necessária e suficiente.

Para que ocorra transformação, é indispensável a dialogia dos olhares, mutuamente abertos ao outro, intrinsecamente disponíveis para se reconfigurarem na construção conjunta de uma visão de mundo partilhada que, a ambos, reconcilia e apazigua.

Sim, amigo, o teu olhar transforma o meu.

Varição 4 / Para uma epistemologia do olhar

■ o olhar como construção deliberada

E, todavia, mais do que um movimento de direcção única (seja de ti para mim ou de mim para ti) o desafio/desvio(?) maior é podermos pensar a interacção comunicacional como troca e como partilha que torna emergente¹³ uma narrativa outra, mutuamente geradora e mutuamente transformadora.

Nesse caso, sim, repito, **o teu olhar transforma o meu e o meu transforma o teu.**

Evidentemente, que esta reciprocidade, que pressupõe a aceitação do outro como pessoa e como sujeito interlocutor e uma atitude flexível de humildade epistemológica, poderá não ser sempre simétrica. Isto é, não nos transformamos igualmente, mesmo quando vivenciamos e partilhamos circunstâncias idênticas.

Cada qual recolhe do seu interlocutor o que, de forma mais significativa, responde às suas inquietações e à sua própria capacidade de continuar (ou não) em processo de mudança. Obviamente, cada qual dispõe dos seus próprios atractores.

13 - Referimo-nos ao conceito de “terceiro incluído”, in LE MOIGNE, J. L. « La Théorie du Système Général, Théorie de la Modélisation », Paris: PUF, 1974.

Neste tu-e-eu, enquanto espaço do meio, o significado atribuído por cada um dos interlocutores pode variar também em função do próprio conteúdo das mensagens que perpassam, quer nas formas mais implícitas de um simples olhar, quer nas mais complexas explicitadas através das múltiplas linguagens associadas, que nos dizem da inteireza do ser.

Deste modo, o que pode ser percebido e tornar-se, assim, gerador de mudança, poderá não ter correspondência no interlocutor. Trata-se, então, de uma relação assimétrica a pedir mais e mais diálogo, persistência na comunicação, abertura aos campos de divergência, à procura, sempre à procura, de mais e melhor qualidade do entendimento e da aproximação entre as pessoas.

Uma tenacidade, um desespero ou uma esperança?

Teu olhar transforma o meu?

Experimentemos.

Porque apenas na acção, no compromisso ético e na implicação com o real poderemos falar de experiência significativa e intencionalmente transformadora para além das nuances subliminares, que se tecem nas funduras do diálogo subconsciente.

Variação 5 / Para uma apologia da humanização e da paz

■ O olhar como encontro

Retomemos a questão e a dúvida, porque, afinal, nesta reside a também possibilidade.

Com efeito, quando me olhas e, simultaneamente, me dizes o teu olhar com as palavras e os gestos que o traduzem, não apenas como um universo de saberes trocados, mas sim como universo de emoções que os matizam de afecto, a comunicação ganha novos entrelaces, a narrativa nascente novos enleios e a intercompreensão novos emais profundos, sentidos.

É o **Encontro**.

E os valores da partilha, da autenticidade¹⁴, da confiança, da solidariedade e do cuidado são as suas coordenadas. Uma espécie de GPS que, na explicitação dos argumentos pessoais, na iluminação que os desvios aportam e na inteligibilidade que emerge, abre novas vias, desata nós apertados, estabelecendo uma fluidez intercompreensível, que aprende a lidar com as pedras do caminho.

Nesta possibilidade, reconheceremos o pensamento de Caetano Veloso quando nos canta que, *quando agente gosta, é claro que agente cuida*, misturando sabiamente afeição, saber e cuidado, numa nova epistemologia da relação interpessoal, que em vez de separar, entrelaça, reúne e religa.

E reconheceremos, também, o pensamento de Alexandre O'Neill quando num dos seus poemas, relembra que, entre tantas palavras para dizer e entre tantas palavras escutadas, *há palavras que nos beijam*.

14 - Retomamos como referentes os argumentos de Habermas (1974;1993) acerca do agir comunicacional e das condições promotoras de equidade discursiva entre os interlocutores.

E, se essas palavras existem e, se podemos, de um universo de linguagens tão extenso e tão rico, escolhê-las para as dizer, talvez possamos legitimamente acrescentar que se há, de facto, palavras que nos beijam, há também **olhares que nos abraçam.**

É, pois, nesta possibilidade fascinante de palavras que, para sempre, nos beijem e de olhares que para sempre nos abracem, que toda a comunicação humana poderia assentar.

Deixando em aberto o caminho e o andamento, perguntamo-nos então, **como educar para a construção epistémica entretecida, para a conciliação e para a fraternidade numa hermenêutica donós?**

Paratal, e para que os nossos olhares se troquem, se multipliquem, se excedam e, excedendo-se, se/nos transformem, urge um pensamento novo, uma escola outra, uma fala em coro (e em canto) que possa resgatar dos silêncios ancestrais, as palavras e os gestos com que o amor e o cuidado se se dizem e se entretecem.

Tal como, magnificamente, nos avisa Jobim quando, em seu canto, relembra que os nossos olhos têm uma linguagem própria, cifrada, que, pode até resistir à lógica de todas as análises e de todas as variações.

Esse seu olhar

Quando encontra o meu

Fala de umas coisas

Que eu não posso acreditar

1237



CAPA



SUMÁRIO



“Teu olhar trans-forma o Meu?”

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO



Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

Editoração e Arte: Luis Paulo Silva

Imagens e ilustrações: Desenho de Crianças de Escolas Públicas e Particulares de Professoras e Professores participantes do VII Seminário Fala Outra Escola

VII Fala *outro* Escola

REALIZAÇÃO



APOIOS



Faculdade de educação - UNICAMP
Outubro de 2015