

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
(organizadora)

Andréia Medinilha Pancher
(organizadora)

ANAIS II ENPURC - ENCONTRO PIBID UNESP
RIO CLARO

“AS LICENCIATURAS EM RISCO E OS ESPAÇOS
DE FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA”

1ª edição

Rio Claro/SP
Edição UNESP
2019

ENPURC : Encontro PIBID Unesp Rio Claro : as licenciaturas em risco e os espaços de formação e resistência, 2., 2017
Anais do II ENPURC : Encontro PIBID Unesp Rio Claro : as licenciaturas em risco e os espaços de formação e resistência [recurso eletrônico] / organizadoras: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, Andreia Medinilha Pancher. – Rio Claro : UNESP – IGCE, 2019
180 p.

Encontro realizado em Rio Claro/SP de 22 a 23 de agosto de 2017, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Centro de Análise e Planejamento Ambiental

ISBN 978-85-89082-71-6

1. Professores - Formação. 2. PIBD. 3. Educação. 4. Ensino. 5. Licenciaturas. I. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Centro de Análise e Planejamento Ambiental. II. Carvalho, Maria Bernadete Sarti da Silva, III. Pancher, Andreia Medinilha. IV. Título.

CDD 370.71

Anais
II ENPURC - Encontro Pibid
Unesp Rio Claro/SP

“As licenciaturas em risco e os
espaços de formação
e resistência”

Organizadoras: *Maria Bernadete da Silva Carvalho*
Andréia Medinilha Pancher

Apoio:

Instituto de Biociências - IB
UNESP/Rio Claro-SP

Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE
UNESP/Rio Claro-SP

Departamento de Educação
IB/UNESP/Rio Claro-SP

Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento
IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Centro de Análise e Planejamento Ambiental - CEAPLA
IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Rio Claro-SP - 2019

SUMÁRIO

7 Comissão Organizadora

9 Apresentação

Mesas Redondas

- 13 O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos
GIROTTO, Eduardo Donizeti
- 29 De uma escola inserida em um sistema desigual são possíveis proposições políticas para uma educação preocupada com os direitos sociais para todos? Limites e possibilidades
CASAGRANDE, Ana Lara
- 39 Práticas pedagógicas e construção de resistência: reflexões sobre o trabalho docente
SANTOS, Romualdo José dos

Salas de Diálogos

- 47 A escola, as práticas pedagógicas e a formação docente
JORDÃO, Thalita; DOMINGOS, Henrique Santos
- 53 Relações étnico-raciais nas práticas escolares
MEDEIROS, Ayana Kissi Meira
- 57 Gênero e sexualidade na escola: avanços e retrocessos
JIMENEZ, Laura Del Pilar; GUEDES, Ana Cláudia Damião
- 61 A escola e as diferentes formas de violência: como temos enfrentado?
SCOTUZZI, Cláudia Aparecida Sorgon; SANTOS, Rita Carolina Maia dos

Trabalhos Submetidos

Eixo temático: A escola, práticas pedagógicas e a formação docente

- 67 A escrita de gêneros textuais no Ensino Fundamental I: o que e como os alunos escrevem na escola?
SANTOS, Flávio Renato dos; OSTI, Andreia
- 77 As contribuições da prática pedagógica na formação do professor de Geografia da UNESP-RC
SANTOS, Beatriz Magalhães; GRIGOLON, Laís Manesco
- 83 As imagens no percurso de escolarização: olhares a partir do livro didático de Geografia
RODRIGUES, Izabella de Oliveira; AMARAL, Murilo Lula do; STRAFORINI, Rafael
- 89 Educação política no ambiente escolar: o papel dos professores e do Grêmios Estudantil
CÓSTOLA, Andresa; MEDEIROS, Ayana Kissi Meira de; CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva

- 95 O emprego de práticas pedagógicas e recursos audiovisuais para instigar o interesse dos alunos em sala de aula
SILVA, Vanessa Juliana da; STRAFORINI, Rafael
- 103 Enfrentamento e aprendizagens de bolsistas do PIBID/educação física durante a docência na escola
*BOM, Gustavo Della Terra Pietro; SANTOS, Larissa dos;
SIGOL, Matheus Henrique*

Eixo Temático: Práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva

- 111 A importância da qualificação do monitoramento escolar: reflexão, questionamentos e críticas construtivas
MENDONÇA, Lorena Deloroso de
- 117 Cegueira na escola: um trabalho inclusivo em parceria
BRASELIANO, Luana Alves de Abreu; HILSDORF, Carla Regina Riani
- 121 Cinepet apresenta: fatos e relatos
*LUCIANO, Wilyan Rodrigo; TOBIAS, Flávia Ribeiro;
CARVALHO, Sofia Santos Vasques Simões de*
- 125 Encontros-acontecimentos: ler e escrever no PEJA
*SANTOS, Luciane Carreiro Jorge; PAULA, Larissa Carpigiani de;
CAMARGO, Maria Rosa Martins Rodrigues de*
- 133 Práticas pedagógicas na medida socioeducativa: o caso da Semana de Geociências na Fundação Casa de Rio Claro/SP
GRAMASCO, Thiago Bastelli; SILVA, Gláucio; CORRÊA, Thais Alves Fernandes
- 141 *Vidas Secas*: experiências e imaginação em aulas de informática
*FERREIRA, Ana Carolina; OLIVEIRA, Marco Aurélio Ferreira Martins de;
CAMARGO, Maria Rosa Martins Rodrigues de*
- 149 Para além da informática: a música e suas potências
*DOVIGO, Daniel Rodrigo; BARBOSA, Gabriela Klein;
CAMARGO, Maria Rosa Martins Rodrigues de*

Eixo temático: Relações étnico-raciais nas práticas escolares

- 157 Oficina: Lei 10.639/03 e a imagem do corpo negro nos livros didáticos de Geografia
*MARTINS, Bianca Cavalcanti; PEREIRA, Tabita Barbosa;
SILVA, Douglas Henrique da; STRAFORINI, Rafael*
- 167 A importância da formação de professores para uma educação antirracista: experiência em uma escola estadual no município de Rio Claro/SP
*MELATO, Bruno; WENCESLAU, Lisie Tatiane de Lima;
CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva*
- 177 Etnia, raça e cultura, conceitos e influência africana na composição do Brasil - confecção de máscaras
MINE, Rafaela de Oliveira; STRAFORINI, Rafael; CANTO, Tânia

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral:

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho- IB/UNESP Rio Claro

Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher- IGCE/UNESP Rio Claro

Apoio Técnico:

Bruno Melato- IGCE/UNESP Rio Claro

Apoio:

Instituto de Biociências – IB UNESP/Rio Claro-SP

Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE UNESP/Rio Claro-SP

Departamento de Educação IB/UNESP/Rio Claro-SP

Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Centro de Análise e Planejamento Ambiental – CEAPLA/IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Laboratório de Educação Continuada e Produção de Material Didático/CEAPLA/UNESP Rio Claro-SP

Realização:

Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/SubProjeto Geografia/UNESP Rio Claro-SP

Comissão Científica:

Andréia Medinilha Pancher

Iara Leme Russo Cury

Mariana Nardy

Marina Cyrino

Thais Cristiane Degásperi

Thalita Jordão

Maria Tereza Arruda Campos

Romualdo José dos Santos

Cláudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

Ivan Lazzari Mendes

Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida

Talita Bordignon

Roraima Alves da Costa Filho

APRESENTAÇÃO

Estamos assistindo, ano após ano, políticas que parecem defender a escola e a profissão docente, mas que não se convertem de fato em ensino de qualidade para todos e nem valorizam os profissionais da educação, colocando-os em situação de trabalho cada vez mais precarizado e mal remunerado.

Neste contexto, convivemos também com o risco de retrocessos nos cursos de formação de professores, pelo rápido avanço das políticas neoliberais que se estabeleceram nos órgãos centrais de decisão. O objetivo do II Encontro do Pibid Unesp de Rio Claro foi, portanto, discutir o atual panorama das políticas educacionais para a educação superior e para a educação básica. Neste panorama, tratamos de como a escola é importante espaço de formação profissional, mas também um espaço onde se pode construir a resistência contra o sucateamento da educação pela proposição de alternativas para a educação do povo brasileiro.

A primeira mesa foi composta por duas professoras supervisoras do Pibid da Unesp nas áreas da Pedagógica e da Matemática. A Prof^ª. Débora Helena Spadari, atuante no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Dante Egreggio e a Prof^ª. Thais Helena Antonio, atuante na Escola Estadual de Ensino Integral Marciano de Toledo Pizza, que oferece o Ensino Médio. As professoras discutiram sobre a importância do Pibid em suas escolas, sobre como as propostas são desenvolvidas no sentido de enriquecer o currículo e de colocar os futuros professores em situações concretas de ensino. No primeiro caso, os bolsistas contribuem em projetos para o desenvolvimento da escrita e o interesse pela leitura. No caso do Ensino Médio se desenvolve o Pibid da Matemática, que oferece atividades diversas que promovem o interesse pela área de conhecimento, oferecendo plantão de dúvidas, preparando os alunos para o desafio do vestibular. Esta mesa teve a mediação de Marina Cyrino, professora da UNIARARAS.

Para marcar a discussão central do evento o professor Eduardo Donizete Giroto, da Universidade de São Paulo, proferiu conferência com o tema “O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos”, que, além de promover uma profunda reflexão sobre os processos, trouxe um conjunto de informações, fatos e dados que contribuíram para pensarmos espaços e formas de resistência.

No segundo dia do encontro, a mesa que trouxe a temática “A escola como espaço para a indução de políticas públicas: limites e possibilidades” contou com as presenças e grande contribuição das professoras Raquel Fontes Borghi, Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro e Ana Lara Casagrande, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, e do Prof. Victor Mizuki, professor das Faculdades Sumaré em São Paulo. A mesa foi mediada pela Prof^ª. Iara Leme Russo Cury, doutora em Geografia pela Unesp de Rio Claro e atualmente professora do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, campus Bragança Paulista.

As práticas pedagógicas dos professores atuantes nas redes públicas, que contribuem para construir espaços de resistência, foi a temática escolhida para a terceira e última mesa, que contou com a participação da professora Lisie Tatiane de Lima Wenceslau, que atuou como bolsista do Pibid durante sua graduação em Geografia na Unesp de Rio Claro e atualmente é professora da rede municipal paulista tendo passado também pela rede estadual paulista em 2016, no município de Campinas. Junto com a professora Lisie, participaram da mesa os professores Alexandre Baldan, que ensina matemática na Escola Municipal Agrícola Eng^o Rubens Foot Guimarães em Rio Claro, e Romualdo José dos Santos, que ensina Biologia para o Ensino Médio na Escola Estadual Prof^ª. Oscália Góes C. Santos, também em

Rio Claro. A mediação desta mesa teve a participação de Mariana Nardy, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Rio Claro.

Temáticas relevantes para a educação escolar, que têm sido grandes desafios na formação e na prática docente, foram discutidas nas Salas de Diálogos, cuja dinâmica foi aberta, tendo um mediador e um relator para constituir e organizar os diálogos de acordo com as demandas trazidas pelos participantes: professores em formação e professores atuantes nas redes de ensino. As discussões que foram sistematizadas posteriormente fazem parte desta publicação, com o propósito de registrar os acontecimentos e diálogos que fizeram parte do evento e, por outro lado, fomentar a produção de conhecimento sobre tais temáticas a partir do que acontece no contexto escolar.

O evento se realizou no todo da sua programação, contando com a participação de estudantes universitários, professores da educação básica e do ensino superior, da Unesp e de outras instituições (UNIARARAS, Anhanguera, UFSCar, Unicamp, IFESP Bragança Paulista).

Planejado para trazer a participação de professores e alunos da educação básica, com o propósito de pensar a educação pública como espaço de resistência, e para valorizar o trabalho das escolas e dos professores nelas atuantes, além de colocar em discussão o processo de formação inicial de professores em parceria com as escolas da rede, podemos afirmar que o evento proporcionou este movimento, pois tivemos a presença de todos os segmentos, tanto nas mesas e espaços de debate como participando com apresentação de trabalhos e nas atividades culturais.

A equipe executora foi composta por todos os bolsistas e alunos voluntários do Pibid Geografia, organizados em comissões, além das professoras coordenadoras do Pibid Geografia.

Ana Cláudia Damião Guedes	Livia Souza Teco
Andreia Medinilha Pancher	Luciana Agda dos Santos
Bárbara Leme Camargo	Luiz Vinicius Cardoso de Sena
Bruno Melato	Maria Bernadete Sarti da Silva
Daiane Leite Alves	Carvalho
Daniela Rafaela da Rocha	Matheus Domingues Guinatti
Eric Adzgauskas Silva Scannavino	Matheus Sanaiotti Marconi
Fernando Guilherme S. Manochio	Matheus Vinicius Pincelli
Gabriel França C. Ramalho	Nathan Willian do Prado
Gabriela Cavalcante Ferreira da Silva	Rebeca Meyer Isler
Giovanna Q. Moscaliello	Rita Carolina Maia dos Santos
Guilherme Rodrigues da Silva	Vinicius Giannini Furriel
Henrique Santos Domingos	Wilyan Rodrigo Luciano
José Alexandre de Moraes Monteiro Fuzaro	Yasmin dos Santos Silva

É com imenso prazer que trazemos, no desenrolar deste documento, as contribuições, os relatos e as discussões que alimentaram esses dias de debates.

Boa leitura,
Equipe Organizadora.

Mesas Redondas

O NOVO CICLO DE REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, AGENTES E PROCESSOS

Eduardo Donizeti GIROTTO¹

Resumo

Estamos diante de um novo ciclo de reformas educacionais no Brasil, concebido a partir de uma lógica de controle técnico, burocrático e gerencial do trabalho docente, que retoma processos colocados em prática nas décadas de 1980 e 1990 em diversas partes do mundo. Com o intuito de compreender os agentes, interesses e estratégias presentes neste novo ciclo, analisamos, documentos publicados por organismos internacionais e institutos financiados por grupos empresariais com atuação no Brasil e no mundo que têm lugar de destaque na elaboração das atuais políticas educacionais. Na análise realizada, verifica-se que o principal objetivo expresso nos documentos é a contenção dos investimentos diretos em educação pública. Para tanto, propõem-se mudanças, principalmente, na forma de contratação e organização das carreiras docentes no país, consideradas responsáveis pela crise orçamentária brasileira. As análises demonstram a importância de compreender quem são os principais agentes do novo ciclo de reformas educacionais no país, bem como os interesses que expressam. Trata-se de ação fundamental na luta pela construção de uma escola pública equitativa e democrática no Brasil que passa, necessariamente, pela ampliação dos investimentos com o intuito de garantir as condições fundamentais para a ação educativa.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Trabalho Docente. Banco Mundial. Eficiência. Gestão.

¹ Doutor em Geografia Humana, USP. Professor Doutor do Departamento de Geografia da USP.
E-mail: egirotto@usp.br

INTRODUÇÃO

Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores

Folha de São Paulo, 17/11/2015

A manchete anterior foi publicada no principal jornal escrito do Brasil e revela uma das mais perversas dimensões das políticas públicas de educação postas em práticas nos últimos 20 anos no estado de São Paulo: a destruição da carreira docente e o abandono da mesma por professores atuais e futuros. Baseada no controle técnico, burocrático e gerencial da ação docente (APPLE, 2006), no achatamento salarial e na precarização das condições de carreira, tal política tem produzido a diminuição do interesse pela profissão na rede estadual de Educação de São Paulo.

Pautadas na ideia de avaliação e responsabilização, tais políticas apontam os docentes como os principais (se não, os únicos) responsáveis pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados, em especial, o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996. A política de responsabilização docente tem como principal objetivo ocultar a responsabilidade dos outros sujeitos da educação pública, em especial, o governo do Estado, que assim continua a não realizar os investimentos necessários para criar as condições para o desenvolvimento da ação educativa.

No entanto, apesar do fracasso educacional da rede estadual de São Paulo, verificada pela saída de professores, pelo baixo aproveitamento dos estudantes no que se refere a capacidade de leitura, de realização de cálculos, de compreensão crítica dos fenômenos naturais, sociais e suas interrelações, os gestores destas políticas foram alçados a posição de destaque no cenário nacional, ocupando cargos no Ministério da Educação. O que, a princípio, poderia se configurar uma contradição, se olhado com maior detalhe, se expressa como continuidade de um projeto que visa construir um modelo de educação economicamente viável a luz das atuais disputas pelo orçamento público. Tal lógica de contenção dos investimentos em educação está no centro do atual ciclo de reformas educacionais na América Latina. Trata-se de lógica construída a partir de nova concertação política, na qual se destacam, como principais agentes, o empresariado transnacional e diferentes organizações criadas pelos mesmos para difundir um discurso com vistas a elencar os princípios da nova gestão pública como modelo a ser seguido na educação.

No caso brasileiro, grupos como Instituto Airton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação, Instituto Itaú Unibanco são os principais interlocutores das reformas educacionais, fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Com esta mediação, têm conseguido avançar nas políticas educacionais que representam os interesses deste setor, expressos em documentos publicados em seus sites. Por isso, necessitam da indicação de nomes alinhados a esta lógica. Em certa medida, isto explica a nomeação da ex-secretária estadual de educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, uma das responsáveis pelo caos que vive a rede atualmente, para o cargo de Secretária Executiva do MEC, profundamente alinhada com a lógica das políticas educacionais, pautado na dupla avaliação e responsabilização docente.

É importante destacar que a nomeação de pessoas vinculadas aos interesses do setor empresarial e dos organismos internacionais para cargos da Ministério da Educação e dos órgãos a ele subordinados não é novidade. Já é prática recorrente, há, pelo menos, duas décadas, e não foi rompida durante a gestão do Partido dos Trabalhadores. Ao contrário, o que nos traz maior preocupação, é que tais grupos

ganharam espaço durante tal gestão, influenciando os rumos das políticas educacionais brasileiras. Trata-se de mais uma face do discurso de conciliação de classes adotados pelos governos do PT e que, como demonstra a atual crise política, resultaram na própria desconstrução do partido como força progressista da política brasileira.

No entanto, não é possível compreender o papel desempenhado por estes grupos na condução das políticas educacionais se não entendermos as relações mais amplas entre educação e economia no interior do modo de produção capitalista, considerando as especificidades da formação socioespacial brasileira. Só com o entendimento do que significa o estado nacional brasileiro, no qual o orçamento é o tempo todo disputado por agentes das mais diferentes escalas espaço-temporais, é que podemos compreender por que o empresariado transnacional busca, a todo momento, intervir nos rumos das políticas educacionais, em suas mais diferentes dimensões.

Dessa forma, apresentamos, neste texto, a análise construída a partir da leitura de alguns documentos publicados por estes grupos e institutos e que expressam as posições dos mesmos acerca das concepções que devem nortear as reformas educacionais no Brasil e no Mundo. Apresentamos, a seguir, os documentos analisados neste texto:

Texto	Autores	Ano de Publicação
Identifying effective teachers using performance on the job.	GORDON, R.; KANE, T. STAIGER, D.	2006
Achieving world class education in Brazil: the next agenda.	Banco Mundial	2010
Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe	Banco Mundial	2014
Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais	OCDE / Instituto Airton Senna / Fundação Santillana	2015
Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina / Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos	Instituto Airton Senna	2016

Como dissemos, a escolha dos referidos documentos está diretamente articulada ao papel que os seus elaboradoras desempenham na construção das atuais políticas educacionais no país. As ideias ali defendidas, como demonstraremos no decorrer deste trabalho, estão no centro de medidas anunciadas e executadas nas últimas décadas, com implicações amplas para a precarização do trabalho docente. Após a análise dos documentos, buscamos demonstrar como tais concepções estão presentes na Reforma do Ensino Médio, aprovada em fevereiro de 2017. Por fim, apontamos os desafios que se colocam, no atual contexto, para a construção de uma escola pública democrática e equitativa no Brasil.

A DISPUTA PELO ORÇAMENTO E LÓGICA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO

Iniciamos a análise com o documento *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*), publicado pelo Banco Mundial em 2010. Não se trata do mais antigo na lista dos documentos analisados, mas possui centralidade no novo ciclo de reformas, uma vez que seus principais argumentos são citados e retomados nos outros documentos. Além disso, é o único documento entre os analisados que se refere, especificamente, a realidade brasileira.

Neste material, está explícita a compreensão de que o principal desafio para os próximos governos brasileiros é diminuir o custo da educação no país. No documento, a principal causa de aumento de tais custos são os gastos com salários docentes, considerados peso excessivo nos orçamentos públicos nas diferentes esferas de governo. Segundo documento, a situação orçamentária teria piorado na última década em decorrência de contínuos aumentos salariais, em uma crítica indireta a lei do piso aprovada em 2008².

Segundo o documento, além dos aumentos salariais, outros dois fatores seriam responsáveis pelo aumento do peso dos salários docentes sobre os orçamentos públicos: o número pequeno de alunos por sala de aula e a alta exigência de formação para ingressar na carreira. É interessante notar que, em relação ao primeiro aspecto citado, há uma contradição entre o documento do Banco Mundial e o relatório *Education at a Glance* da OCDE, publicado em 2016, que aponta que o número de alunos por professores no Brasil é o mais alto da América Latina. É importante ressaltar que este equívoco do documento não pode ser tomado como um equívoco, uma vez que esta concepção tem norteador ações de diferentes redes de educação no Brasil, como o projeto de reorganização escolar apresentado pelo governo de São Paulo em setembro de 2015.

Entre as soluções propostas pelo Banco Mundial para diminuir o custo da educação no Brasil estão mudanças na contratação de professores, facilitando o ingresso na carreira de profissionais não formados na área. O documento cita o trabalho desenvolvido por Kane et al de 2006 (*Identifying effective teachers using performance on the job*). No documento, aponta-se a centralidade do trabalho docente nas reformas educacionais. Segundo os autores,

Nas duas últimas décadas, reformadores políticos têm buscado melhorar a qualidade da educação fundamental e média nos EUA. Visto que o sistema público de educação dos EUA tem se tornado um problema para a o crescimento da produtividade e é uma das causas do aumento da desigualdade, tem-se buscado uma sucessão de reformas – de avaliações padronizadas a diminuição do tamanho das salas. Mas o sucesso do sistema público de educação nos EUA depende das habilidades de 3.1 milhões de professores nas salas de aula de escolas fundamentais e médias ao redor do país. Cada uma destas coisas – padrões educacionais, testes, tamanho das classes, quantificação – é o pano de fundo que suporta as cruciais interações entre os professores e os seus estudantes. Sem as pessoas certas na frente

² Sancionada em 16 de julho de 2008, a lei 11738 institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. Resultado da pressão dos sindicatos docentes, a lei estabelece uma política de reajuste salarial com vistas a equiparar, em médio prazo, o salário docente com os de outros profissionais com o mesmo tempo de escolaridade. Desde que entregou em vigor, o piso salarial docente aumento 142%, chegando, em 2017, ao valor de R\$2298,80 para uma jornada de 40 horas semanais.

das salas de aula, a reforma escolar é um exercício fútil (KANE et al, 2006, p. 4).

Frente a esta centralidade, os autores defendem mudanças no processo de ingresso na carreira, indicando a redução de barreiras de entrada na profissão docente para aqueles sem certificação tradicional de professor. O controle se daria pela avaliação da eficiência dos novos docentes nos dois primeiros anos de carreira, sendo apenas efetivados nos cargos aqueles que fossem, comprovadamente, considerados eficazes. Para tanto, os autores apresentam uma equação quase ininteligível, com a qual poderia se medir, matematicamente, a eficiência dos professores. Após a efetivação dos docentes, as redes de ensino deveriam fornecer bônus para aqueles "altamente eficazes dispostos a ensinar nas escolas com elevada percentagem de alunos de baixa renda" (KANE et al, 2006, p. 32).

Pela proposta dos autores, a lógica de formação docente se reduziria a um treinamento que poderia, inclusive, ser feito de forma aligeirada. Esta forma de treinamento é apontada no documento do Banco Mundial de 2010 citando a experiência da organização não-governamental *Teachers for all* que tem, entre suas propostas, um curso de treinamento docente de quatro semanas para profissionais que não têm formação superior em Pedagogia ou Licenciatura. A ideia de permitir a entrada na carreira de profissionais não certificados implica em recusar as características próprias desta formação e, com isso, significa intenso retrocesso na luta pela profissionalização docente.

Neste processo, o currículo e as avaliações padronizadas têm cumprido uma importante função de controle técnico do trabalho docente, como bem discutido por Michael Apple (2002) a partir da realidade estadunidense.

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

O caso do currículo do Estado de São Paulo é emblemático desta situação: feito em três meses, no final do ano letivo de 2007, não contou com ampla participação dos professores da educação básica, sendo apresentada aos mesmos no primeiro dia letivo do ano de 2008. Além de apostilas entregues aos alunos e alunas, há um caderno didático distribuído aos docentes demonstrando como os mesmos devem trabalhar aula por aula. Há que se ressaltar que a tentativa de "convencimento" dos professores veio acompanhada de mecanismo de controle que articulam o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas a bonificações salariais pagas aos professores. Tais avaliações também não contaram com a participação dos docentes, sendo elaboradas ora por técnicos da Secretaria Estadual da Educação, ora por empresas privadas do ramo. Os conteúdos destas avaliações estão referenciados no currículo oficial. Portanto, se o convencimento ideológico falhar, o controle técnico e burocrático fará o trabalho de garantir a adesão dos professores a reforma educacional proposta.

Em documento mais recente, denominado "Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina", o Banco Mundial reforça esta concepção de avaliação pautada em currículos unificados e testes padronizados.

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o valor agregado de cada profes-

sor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série: alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (BM, 2014, p. 6)

E aqui encontramos um conceito-chave que nos ajuda a compreender a relação entre currículo unificado, testes padronizados e controle do trabalho docente: eficiência. Tal conceito tem norteado a quase totalidade das políticas mais recentes de educação para a América Latina com forte viés tecnicista e é uma das narrativas centrais nos documentos analisados neste artigo. A ideia de eficiência fomenta a busca por processos que reduzam investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados. Para que o conceito de eficiência possa estar no centro de tais políticas que, como apontam o Banco Mundial, precisam reduzir os custos da Educação Pública, é preciso criar mecanismos que possibilitem a redução do conceito de qualidade, associando-a a aferição simples dos resultados em testes padronizados, como forma de criar um ambiente de contenção de gastos, como podemos verificar no trecho a seguir, retirado de documento de 2016, publicado pelo Instituto Airton Senna em parceria com a Fundação Santillana:

Mesmo que ainda haja margem para expandir os orçamentos educativos em alguns países, considerando o panorama econômico e fiscal menos positivo que a região enfrenta, de maneira geral os sistemas educativos se verão obrigados a ser mais eficientes na destinação e no uso de recursos nos anos seguintes. Melhoras na eficiência na distribuição e no uso de recursos devem ser um aspecto imprescindível para garantir a sustentabilidade dos esforços pela melhoria da qualidade educativa (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2016, p. 32)

Para se alcançar esta eficiência, todos os documentos analisados apontam a necessidade de que as políticas educacionais ampliem a relação entre os setores públicos e privados na gestão da educação pública. Há que se ressaltar que tal concepção já estava apresentada nos debates travados e no documento final da Conferência Educação para Todos, ocorrida em Jointem, na Tailândia em 1991. Ali já aparece a ideia de que, por conta dos problemas orçamentários, os países pobres deveriam focalizar os seus esforços na garantia do acesso da população ao ensino fundamental, realizando parcerias com a iniciativa privada para o oferecimento das outras etapas da educação. Esta ideia é reforçada no documento "La enseñanza superior", publicado em 1997, em que a defesa da privatização do ensino médio e do ensino superior são mais claramente explicitados.

No documento de 2010, o Banco Mundial retoma esta proposta, defendendo a necessidade, de um lado, de construir outros arranjos institucionais que possibilitem a cobrança de mensalidades nas universidades públicas e, de outro, que sejam estabelecidas parcerias com o setor empresarial para mudanças curriculares no ensino médio. Esta proposição é retomada pelo documento de 2016, como podemos verificar a seguir:

Claramente, o custo desta expansão dependerá do esquema de financiamento adotado. Um modelo no qual a expansão de cobertura se baseie 100% em financiamento público demandará aumentos importantes no orçamento educativo e, em muitos casos, questionará a sustentabilidade financeira do sistema em sua totalidade. Por isso, esque-

mas de financiamento compartilhados, que envolvam uma mistura de taxas em instituições públicas, subsídios em instituições privadas e créditos, é uma resposta natural – em particular quando se considera o papel crescente das instituições privadas na prestação de serviços no segmento de educação superior (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2016, p. 33).

Nos documentos analisados, o principal argumento utilizado para defender a contenção de investimentos e a ampliação das parcerias com o setor privado³ é o de que o Brasil alcançou, atualmente, os mesmos percentuais de investimento do PIB em educação dos países membros da OCDE. Tal argumento se constitui uma falácia porque desconsidera dois elementos essenciais: de um lado, o processo histórico de constituição da educação pública nos diferentes países e sua relação com a formação do estado nacional como garantidor de direitos sociais. De outro, o tamanho das redes de educação e do PIB de cada um destes países. Isso explica um dado com o qual os documentos analisados pouco dialogam: o investimento per capita por aluno é muito diferente entre o Brasil e os países da OCDE. Se levarmos em consideração o fato de estarmos distantes da construção de um estado capaz de garantir os direitos sociais nas mais diferentes áreas, veremos a perversidade de uma proposta de diminuição ou de contenção dos investimentos em educação no Brasil e suas consequências em médio e longo prazo.

Este foco do gerenciamento e controle do trabalho docente está bastante evidente no documento publicado pelo Banco Mundial em 2014. Segundo os autores, trata-se do resultado da observação de mais de 15 mil horas de aulas em toda a América Latina, o que possibilitou compreender as características de um professor eficiente. Segundo o documento, a eficiência docente passa pela gestão da sala de aula que resulta, diretamente, na melhoria da aprendizagem dos estudantes, conforme a tabela a seguir publicado no referido documento:

TABELA VG.1: Uso do tempo de aula na quinta série das escolas do Rio de Janeiro, 2010

	Uso do tempo de aula			
	Tempo com instrução	Organização da sala de aula	Tempo fora de tarefa	Professor fora da sala de aula (incluído no tempo fora de tarefa)
Município do Rio de Janeiro	58%	37%	6%	1%
10% melhores escolas no IDEB	70%	27%	3%	0%
10% piores entre as escolas no IDEB	54%	39%	7%	3%
Diferença	0,16	-0,13	-0,03	-0,03
	[0,09]*	[0,09]*	[0,02]*	[0,01]**

Fonte: Banco de dados de observação em sala de aula do Banco Mundial.

Nota: IDEB = Índice de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Erros significativos de padrão entre colchetes; *estatisticamente importante no nível de 10%; ** estatisticamente importante no nível de 5%.

³ Esta ampliação das parcerias com o setor privado tem se materializado, no caso do Ensino Médio, em programas como o Médio Tec., anunciado em março de 2017 pelo Ministério da Educação e que propõe oferecer 82 mil vagas em cursos técnicos, ao custo de 700 milhões de reais por ano, em projeto que retoma os princípios do Pronatec, que significou o repasse de um montante de recursos públicos para a iniciativa privada, para o oferecimento de cursos técnicos de qualidade bastante duvidosa.

Pela tabela, é possível perceber a tentativa de estabelecer uma relação direta entre o tempo de exposição de conteúdos na sala de aula e a melhorias dos resultados do IDEB. Neste processo, todas as outras dimensões que afetam a relação professor- aluno são desconsideradas, o que resulta em uma interpretação equivocada sobre a relação entre o trabalho docente e a aprendizagem discente. Estamos diante, nesta análise, daquilo que Azanha denominou de abstracionismo pedagógico:

Entendendo-se a expressão como indicativa da veiledade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (2011, p. 42)

Na lógica do abstracionismo pedagógico, o contexto da prática educativa é negado, contribuindo na reprodução de uma lógica curricular unitária e que não respeita a autonomia e a diversidade que, em nossa perspectiva, são alguns dos fundamentos do trabalho educativo. Além disso, nesta lógica, o próprio currículo se apresenta como um objeto técnico-científico-informacional (SANTOS, 2014), construído em determinado contexto e por certos agentes sociais, cujas intencionalidades nunca estão plenamente evidentes para aqueles aos quais tal material foi direcionado.

No último documentado analisado, publicado em 2015 em uma parceria entre a OCDE, o Instituto Airton Senna e a Fundação Santillana, este gerenciamento do trabalho docente está presente a partir do conceito de competências socioemocionais. O trecho a seguir apresenta algumas pistas para entendermos a origem deste termo:

Quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social? Legisladores, incluindo 11 ministros e vice-ministros da Educação, discutiram essa questão na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social” em São Paulo, Brasil, em 23 e 24 de março de 2014. Chegaram a um acordo unânime sobre a necessidade de desenvolver uma “criança completa” com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do século 21. Pais, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida (OCDE, 2015, p. 5).

Resultado, portanto, de uma reunião organizada pela OCDE, em 2014, em parceria com o Instituto Airton Senna, o discurso das competências socioemocionais busca desenvolver, a partir das escolas, valores como foco nos resultados, autoestima, motivação, entre outros. É interessante perceber que tais valores estão na base dos principais manuais de administração capitalista, bem como no amplo conjunto de literatura de autoajuda vendido como *best sellers* nas principais livrarias do país. Mais o discurso das competências socioemocionais vai ainda mais longe:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do

engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem (OCDE, 2015 p. 10)

Neste trecho, fica evidente a função central que o conceito deverá cumprir na escola, modificando o trabalho do professor. Nesta nova perspectiva, cabe a escola, através do professor, ajudar os alunos a formarem valores individuais, que lhes permitirão competir em um mundo marcado pelas desigualdades. Nesta perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vista a superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. Ao contrário, o objetivo é fazer com os estudantes desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos. As crises deixam de ser, nesta perspectiva, construções históricas, modificáveis, e passam a ser dados imutáveis da realidade.

A crítica ao discurso das competências socioemocionais não significa o desconhecimento da dimensão afetiva de toda relação educativa. Ao contrário, como aponta Paulo Freire (1992), a amorosidade se constitui como um dos elementos essenciais na construção da dialogia entre professor e aluno, mediados pelo mundo. No entanto, trata-se de superar uma lógica que reduz a afetividade ao domínio técnico-instrumental, que a encerra no campo individual, não compreendendo que é na alteridade, na relação com os outros que nos constituímos como sujeitos no/do mundo. Além disso, é preciso entender que estas relações que compõem os nossos afetos não se dão descoladas da realidade. São sempre contextualizadas, mediatizadas por projetos mais amplos de educação e sociedade, por políticas públicas, por ações em diferentes escalas espaço-temporais que modificam a nossa forma de ser, ver e sentir o mundo e os outros. Modificar os nossos afetos significa, portanto, modificar as nossas relações com o mundo e com o outro e, portanto, se configura como ação coletiva, horizontal, solidária e de profunda responsabilidade.

O EXEMPLO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Portanto, a partir das análises é possível compreender as diferentes dimensões que compõe a precarização do trabalho nas atuais reformas educacionais postas em prática no Brasil. É importante ressaltar que as análises apresentadas nos documentos vão na direção contrária daquelas apresentadas no 1º Relatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Educação, publicado em novembro de 2016, tanto no que se refere a questão dos investimentos, quanto a questão da demanda por educação pública. Talvez o dado mais preocupante, com o qual nenhum destes documentos dialoga, é o fato de que existam 1.650.602 jovens de 15 a 17 anos que ainda não são atendidos no ensino médio, conforme o relatório (INEP, 2016). Em uma política educacional comprometida como a garantia do direito da educação para todos, a constatação desta realidade seria motivo para a construção de mecanismos de ampliação dos investimentos para que todos os sujeitos pudessem ser plenamente atendidos em

suas demandas. No entanto, quando o foco é construir uma política educacional que garantam as condições de reprodução de privilégios, a precarização das condições educativas já insuficientes se torna uma meta, como demonstrado em todos os documentos analisados.

Portanto, é evidente que são necessários a ampliação de investimentos para dotar as escolas públicas brasileiras das condições materiais e profissionais essenciais para o desenvolvimento da prática educativa. É nesta perspectiva que se baseiam os estudos que defendem a ampliação do investimento público em educação pública para 10% do PIB até 2024 e que sustentam a necessidade de regulamentar o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), amplos dispositivos presentes no atual Plano Nacional de Educação. E esta análise da falta de recursos para a educação pública brasileira está também presente no relatório de acompanhamento das Metas do PNE. Ao avaliar a meta 20 do plano, que se refere a ampliação dos investimentos públicos em educação até alcançar o patamar de 10% do PIB em 2024, o relatório aponta que ainda estamos distantes deste índice. Em 2014, o investimento público direto atingiu 5% do PIB (6% se levarmos em consideração o investimento total em educação, o que incorpora os recursos públicos repassados para a iniciativa privada). Além disso, o relatório aponta para uma estabilização da curva de crescimento, que vinha em elevação desde 2004, saindo do patamar de 3,8% naquele referido ano até alcançar os valores atuais.

Analisando o total de recursos investidos no ensino médio (R\$ 64.510.000.000 em 2014) e dividindo este montante pelo total de matrículas nesta etapa da educação básica na rede pública (6.427.370), chegamos ao valor de R\$10.036 por aluno/ano ou R\$836 por aluno/mês, muito abaixo das mensalidades cobradas pelos principais colégios privados do país e cerca de um terço da média dos países da OCDE, segundo o já citado relatório *Education at a Glance* (2016). Esta situação fica ainda pior quando somamos ao total de alunos matriculados aquele montante de 1.650.602 jovens de 15 a 17 anos que ainda não são atendidos no ensino médio. Se houvesse o atendimento a todos estes estudantes, sem elevação dos recursos, o investimento anual por aluno cairia para R\$7985 ou R\$665 por aluno/mês. É preciso ressaltar que, com estes valores atuais de investimento, as diferentes redes de ensino pública atendem apenas 6,5% das matrículas em ensino integral. Trata-se, portanto, de dados que nos revelam o longo percurso que temos até a efetiva universalização do Ensino Médio.

E aqui vai se delineando de forma cada vez mais evidente a hipocrisia e o cinismo presente nos documentos que sustentam este novo ciclo de reforma educacionais no Brasil. Tal cinismo se escancara quando analisamos com maior detalhe a atual proposta de reforma do Ensino Médio. Segundo os dados disponíveis no próprio site do MEC, o governo propõe ampliar o acesso ao ensino médio, com ênfase no ensino em tempo integral, investindo R\$166 a mais por mês e por aluno. Para entender o que este “montante” de recursos significa, um cálculo pode nos ajudar. Imaginemos que estes alunos e alunas que passarão o dia inteiro na escola necessitem fazer mais uma refeição entre os turnos, o que nos parece bastante razoável. Imaginemos também que todo este recurso a mais, investido pelo governo, será destinado totalmente para o custeio desta refeição. Se levarmos em consideração o total de 20 dias letivos em um mês, cada refeição feita pelos alunos e alunas não poderá custar mais do que R\$8,30. No limite, o que tal recurso anunciado pelo governo significa é somente uma refeição malfeita entre dois turnos de uma escola precária.

A compreensão desta proposta nos possibilita entender o movimento de luta desencadeado pelos estudantes das escolas técnicas estaduais de São Paulo em 2016, que ficou conhecida como “a luta pela merenda”. Este modelo que sustenta a atual reforma do ensino médio apresentada pelo MEC, baseada na expansão com contenção de investimentos, vem sendo posta em prática desde de 2014 na rede de escolas

técnicas de São Paulo, resultando em mudanças curriculares, com o aumento de vagas nos cursos de Ensino Médio Integrado (ETIM). Nesta modalidade de ensino, os estudantes ficam o dia inteiro na escola. No entanto, apesar da ampliação da permanência dos estudantes, não foi previsto pelo projeto da rede estadual recursos para a garantia de, pelo menos, uma refeição aos estudantes. O absurdo desta situação levou milhares de estudantes paulistas a desencadearem um movimento que resultou na ocupação de centenas de escolas da rede técnica, bem como do Centro Paulo Souza, autarquia vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo Estadual. Após o movimento, os estudantes conseguiram a garantia de pelo menos uma refeição entre os períodos.

Por isso, a análise dos números apresentados pelo governo Federal em relação a Reforma do Ensino Médio e o diálogo com o processo que tem ocorrido nas redes de escolas técnicas de São Paulo nos possibilita compreender as reais intencionalidades que ocultam por trás do discurso em defesa do direito de escolha do estudante, tão aludido nas propagandas milionárias difundidas pelo Ministério da Educação. Em certa medida, a Reforma do Ensino Médio, assim como inúmeras outras políticas educacionais contemporâneas, constroem as condições legais para ampliar os mecanismos e as modalidades de privatização da escola pública que já vêm sendo postas em prática no país há algumas décadas e são amplamente defendidos nos documentos aqui analisados.

Novamente, tais mecanismos aparecem expressos na reforma do Ensino Médio. Uma das principais medidas apresentadas pelo governo como a principal ação da reforma se refere a ampliação da carga horária anual das atuais 800 horas para 1400 horas em 2022, com uma elevação para 1000 horas anuais já em 2017. No entanto, em nenhum momento do texto, está explícito que a realização destas horas se dará com a ampliação das atividades na escola formal. Ao contrário, em dois momentos, pelo menos, (trata-se do artigo 4º da MP, que altera os artigos 36 da LBD, em especial os parágrafos 6 e 11) o texto deixa claro que tais horas poderão ser computadas, considerando-se as atividades desenvolvidas pelos estudantes em outros contextos, com especial destaque para a vinculação ao setor produtivo. Além disso, o texto aponta que para atingir o total de horas definidas na reforma, os sistemas de ensino poderão estabelecer parcerias e convênios com instituições que atuem com educação à distância.

Esta lógica de ampliar carga horária a partir de parcerias com instituições privadas e com o setor empresarial parece estar muito bem desenhada no Médio Tec., programa anunciado em março de 2017 pelo Ministério da Educação e que propõe oferecer 82 mil vagas em cursos técnicos, ao custo de 700 milhões de reais por ano. É importante sublinhar que cada vaga neste programa custará ao governo federal R\$8536 ano/ aluno, ou R\$711 aluno/mês, valor muito próximo ao aplicado atualmente para manter o ensino médio brasileiro. Há alguma coisa muito errada nesta conta, ainda mais se nos perguntarmos como serão oferecidas estas vagas? Resultarão da ampliação das matrículas nos Institutos Federais (IFs), que já oferecem cursos técnicos e profissionais reconhecidamente de qualidade, possuindo uma rede de escola distribuída pelos diferentes estados do território brasileiro? Ou serão compradas de instituições privadas, que oferecem cursos profissionais supostamente baratos, de qualidade duvidosa, na modalidade à distância? Afinal, esta primeira medida de regulamentação da Reforma do Ensino Médio revelará, enfim, a essência deste processo, qual seja, a ampliação dos mecanismos de privatização da educação pública brasileira?

Por isso, é fundamental que acompanhemos o lançamento do Médio Tec e sua execução, uma vez que, por se tratar de uma política de incentivo a implementação do Ensino Médio Integral, que pressupõe o repasse financeiro do governo federal aos

estados e municípios que adotarem as medidas propostas na reforma, as ações feitas pelo MEC nos próximos meses deixarão claro o direcionamento para a execução da Reforma do Ensino Médio e suas reais intenções. Se de fato a intenção do MEC, como expresso na intensiva propaganda em rádio, televisão, internet e nas portas das escolas, é ampliar a autonomia dos estudantes em relação a escolha dos seus percursos formativos no Ensino Médio, é preciso que façamos alguns questionamentos: será que, concomitante ao lançamento do Médio Tec., teremos uma política de construção, reforma e ampliação dos laboratórios de ciências, com o intuito de garantir que todos os estudantes possam optar pelo percurso formativo em Ciências da Natureza? Teremos um amplo programa de implantação, reforma e ampliação das bibliotecas escolares, fundamental para todos os percursos formativos, em especial, de ciências humanas e sociais aplicadas? Será lançado um programa de formação continuada docente, com o intuito de discutir o novo currículo do ensino médio e suas implicações didáticas? E de valorização salarial e de carreira? Teremos uma política de busca ativa destes milhões de estudantes ainda fora do ensino médio, complementada por ações de permanência que evitem a evasão dos mesmos? A forma como o governo atual responderá, através de políticas públicas a estas questões, revelará o tamanho da hipocrisia que está na base da reforma do ensino médio.

No entendimento desta hipocrisia, outra questão nos parece fundamental: como ampliar o ensino médio, garantindo acesso e permanência a todos, possibilitando a real liberdade de escolha do percurso formativo, sem abdicar de uma formação integral e articulada em diferentes áreas, conhecimentos, conteúdos e linguagens, com a aprovação da Emenda Constitucional que limita a elevação dos gastos públicos à inflação do ano anterior? Com a emenda, trata-se, no limite, de manter o Estado do tamanho que está, mesmo que tenhamos ainda um aumento demográfico e, conseqüentemente, de demanda por serviços públicos. No caso do Ensino Médio, a aprovação da PEC do teto dos gastos irá significar que, àqueles 1.650.000, se somarão milhares de outros jovens, expulsos de um sistema educacional que insiste, desde a sua origem, a ser lugar da reprodução de privilégios e da hipocrisia expressa em discursos e leis que só servem aos interesses daqueles que, há séculos, lapidam o país, produzindo miséria e morte.

Portanto, a cada nova medida tomada pelo Ministério da Educação vai se comprovando a hipótese que já defendemos em outros textos e artigos de que o principal objetivo do novo ciclo de reformas educacionais que têm sido postas em prática no Brasil no momento atual é diminuir os custos da educação no país, demonstrando o cumprimento da agenda apresentada pelo Banco Mundial em 2010. Neste sentido, é preciso compreender tais políticas como mais um momento da ampla disputa pelo orçamento público que hoje se desenvolve de forma mais intensa no Brasil. Na lógica dos administradores da dívida pública, daqueles que lucram com os exorbitantes juros, importam políticas educacionais que transfiram recursos públicos para a iniciativa privada, seja através da compra de sistemas apostilados, cursos à distância, pagamento de bolsas em colégios particulares, modelos de gestão compartilhada. Além disso, interessa reduzir o peso do salário docente, a maior categoria do serviço público no Brasil, sobre os orçamentos da União, dos Estados e Municípios, ampliando a margem de recursos para o pagamento dos juros da dívida. Por isso não é de se estranhar que apareçam, a cada momento, novas propostas de terceirização e contratação precária de docentes, com a entrega da gestão das escolas às Organizações da Sociedade Civil. Por fim, interessa, profundamente, a diminuição do custo da mão-de-obra no país. Para isso, é fundamental inundar o mercado de profissionais com diplomas de nível médio, preparados para o trabalho precarizado em um contexto de 14% de desemprego.

Somadas as reformas da previdência e trabalhista, as reformas educacionais são, neste sentido, mais um momento da disputa entre capital e trabalho no país.

Com isso, é evidente que não há, por parte dos elaboradores das mesmas, uma sincera preocupação em melhorar a qualidade da educação básica, possibilitando aos jovens uma formação que lhes permita compreender o mundo através da apropriação de conceitos, conteúdos, linguagens, técnicas e procedimentos de diferentes áreas do conhecimento. Ao contrário, seus principais objetivos consistem em atuar a serviço dos grandes organismos internacionais que vêm na educação pública mediação necessária para disputar os orçamentos públicos e, no limite, os projetos de Estado e sociedade. Por onde passaram, tais reformadores produziram uma escola pública cada vez mais desigual, injustiça e precária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, ao compreender os sujeitos e as intencionalidades presentes no atual ciclo de reformas educacionais no Brasil, verificando a intensa disputa pelo orçamento público que está em sua base, colocamo-nos o desafio de construir a luta em torno de um outro projeto de educação, que tenha com princípio a defesa de um sistema nacional de educação, equitativo, gratuito e de qualidade socialmente referenciada. Pensamos que as bases para a construção deste sistema foram lançadas com o Plano Nacional de Educação e por isso a necessidade de defendê-lo, para que suas metas sejam plenamente cumpridas, em especial no que se refere à ampliação dos investimentos públicos em educação pública. Lutar pelo PNE, em nossa perspectiva, significa resistir ao projeto de estado e sociedade que está presente na Emenda Constitucional que limita os Investimentos Públicos, na reforma do Ensino Médio e em tanto outras medidas que tem como único objetivo ampliar a desigualdade de condições e oportunidades que marca a história deste país.

Além disso, em outra escala da luta, é preciso entender a escola e a sala de aula como territórios de disputa e de construção deste outro projeto de educação, mais horizontal, inclusivo, colaborativo. É preciso se contrapor a tentativa de reduzir a complexidade do trabalho docente apenas à sua dimensão técnica. O reconhecimento do trabalho docente como complexo, articulador da teoria e da prática, da ação e da reflexão, pressupõe lutar por processos formativos iniciais e continuados que garantam aos docentes as condições teóricas e objetivas para refletirem sobre o que fazem cotidianamente, entendendo as diferentes mediações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso relembrar o que disse Paulo Freire na Carta aos Professores: o primeiro compromisso ético-político docente é estudar. A luta pela autonomia docente frente as inúmeras tentativas de controle sobre o seu trabalho, seja através dos currículos prescritivos, seja por meio das avaliações padronizadas pressupõe o exercício da responsabilidade sobre a sua formação e a luta pela garantia das condições de investimento público para que a mesma ocorra de forma constante e cotidiana.

Reconhecer a sala de aula como lugar de confronto e de construção de outras narrativas, de disputa do senso comum, é uma das estratégias fundamentais para potencializar a nossa luta em defesa de um outro projeto de educação, contrário a lógica dos reformadores expressa nos documentos aqui analisados. Aos educadores, sempre deve interessar aquilo que acontece na sala de aula, pois há ali muita potência em forma de desejo, há muita angústia e espaço de construção coletiva, há muito conflito e possibilidade de reelaboração. Se de fato, a sala de aula não comportasse todo este potencial, não sofreria, a todo momento, tentativas de intervenção, seja através do "manejo tecnocrático", seja pelos discursos autoritários, como o do movi-

mento Escola Sem Partido. Disputar a sala de aula, preenchendo-a com os nossos corpos, discursos e afetos é ação simultânea a ocupação das ruas, das praças, neste movimento que leva a escola para a rua e a rua para a escola.

Portanto, em tempo como estes, no qual a violência do dinheiro, da informação, da alienação parece cada vez mais evidente, é preciso retomar os princípios que nos movem e que se assentam na defesa constante de uma escola pública efetivamente democrática, no acesso, na permanência, na construção de sentidos, significados, conhecimentos. Frente a hipocrisia das palavras, resta-nos a coragem da luta! E esta coragem nos faz seguir sempre.

REFERÊNCIAS

APEOESP – Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo. *Alterações na MP 746 não mudam o caráter excludente da reforma do ensino médio*. São Paulo: APOESP Informa Urgente, n. 68, 09 de dezembro de 2016.

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. São Paulo: Cadernos de História e Filosofia da Educação, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

_____. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011. BRASIL. *Lei 11.738/08 - Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de julho de 2008.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington: World Bank, 2014.

_____.; EVANS, D. *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*. Washington: World Bank, 2010.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez editora, 2012.

FALCHETTI, Cristhiane e SILVEIRAS, Raphael. *Sobre as condições de trabalho docente na rede pública de São Paulo: condicionantes extraclasse*. Piracicaba: Comunicações, ano 19, n. 1, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

GORDON, R.; KANE, T. STAIGER, D. *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington: The brookings institution, 2006.

INEP. *1º Relatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília: INEP, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina / Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016.

NUNES, Paula de Souza. *Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola*. Dissertação de mestrado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2014.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIOLLI, Evaldo, HELOANI, José Roberto Montes, PIOLLI, Gisiley Paolim Zucco. *A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente*. Cidade do México: XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016.

PUGLIESE, Renato Marcon. *O trabalho do professor de física no ensino médio: realidade, vontade e necessidade*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Nota Técnica - Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053*. São Paulo, 2016.

SANTOS, João Batista Silva dos, CAMARGO, Rubens Barbosa de, MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Precarização docente: professores não efetivos na rede estadual de São Paulo*. Salvador: X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 2014.

SINPRO – Sindicato dos professores de São Paulo. *Reforma no ensino médio é autoritária*. São Paulo: Notícias, 22 de setembro de 2016. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2473 , acessado em 01 de junho de 2017.

DE UMA ESCOLA INSERIDA EM UM SISTEMA DESIGUAL SÃO POSSÍVEIS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO PREOCUPADA COM OS DIREITOS SOCIAIS PARA TODOS? LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Lara CASAGRANDE¹

Resumo

Neste artigo, objetiva-se refletir sobre a instituição escolar como espaço indutor de políticas públicas voltadas para o trato da questão social. Faz-se uma breve recuperação histórica, desde o mundo antigo, passando pela educação voltada para a subordinação feminina em meados de 1920, no Brasil, pela relação intrínseca entre igreja e escola (a primeira instituindo sua concepção de mundo, modelo de cultura e ideal de formação), chegando à privatização deliberada da coisa pública, a fim de mostrar que a educação transcorreu por meio de avanços e rupturas com lógicas elitistas, machistas, cristã e do lucro, da restrição à popularização do acesso. Observar o percurso da educação é importante para entender que os desafios não são novos e que a escola sempre foi um espaço de disputa de poder, de modo que também dela emergiram movimentos críticos, de questionamento do *modus operandi* e de ação engajada. Conclui-se que a escola pública continua na contradição de: reproduzir os ideais dominantes (por meio do currículo, das avaliações externas, mercantilização da educação); ser o espaço da crítica, articulação e resistência das massas (socialização política). Nesse sentido, considera-se a escola hoje como lócus para um olhar atento sobre a democracia brasileira, diante das atuais perspectivas políticas.

Palavras-chave: Escola. Política pública. Estado de Direito. Desigualdade. Resistência.

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Departamento de Organização escolar, formação e práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A estrutura da educação, não apenas, mas também no Brasil, sempre esteve direcionada à manutenção da desigualdade social, interessante para as elites, pois a concentração de poder se dá também pelo acesso ao conhecimento. Esse não é um embate superado para quem defende o estado de Direito, isto é, aquele que deve garantir direitos sociais (sobretudo saúde e educação) a todos. Não se está referindo-se, no caso da educação, vale ressaltar, apenas ao acesso, há uma questão de qualidade, o termo é utilizado em contraposição à educação medíocre, aquela que tira dos “jovens talentosos a chance de adquirir as habilidades de que precisam para desenvolver e aplicar sua capacidade” (BAUMAN, 2015, p.27).

Neste texto, propõe-se um olhar crítico sobre a instituição escolar, apontando limites e possibilidades para a proposição de mudanças na configuração social atual. Falar dos limites é reconhecer o contexto com o qual se lida. Anunciar que há possibilidades é entender que há esperança, não enquanto palavra bela e vazia, mas traduzida em ação crítica, comprometida com seu propósito de resistência ao estabelecido e apoiada em uma práxis.

EDUCAÇÃO E ESCOLA (BREVEMENTE) PROBLEMATIZADAS AO LONGO DOS SÉCULOS

O Mediterrâneo antigo foi núcleo constitutivo do mundo ocidental, por isso observam-se fatores ligados à educação, que mostram a dualidade existente desde o mundo antigo. Considerando a educação no antigo Egito, Manacorda (2004) descreve a desigualdade educacional entre a casta dos sacerdotes e a massa popular. Aos primeiros estava reservada “uma educação de casta dos sacerdotes, que é transmitida também de pai para filho e que consiste nas ‘letras sagradas’ (*ierà grámmata*)” (p.38), o autor esclarece que à juventude das classes dominantes cabia a tarefa da guerra e aos velhos a tarefa do culto e da cultura. Já a massa popular, pode ser dividida entre os que exercem uma atividade ou arte, aquele que “aprende dos pais e dos parentes, desde a idade infantil, os ofícios que exercerá na sua vida”, dado que se dedica a um ofício, aprende “a ler e escrever um pouquinho” (p.39); e aqueles que “não têm arte e nem parte - como se costuma dizer -, para os quais obviamente não há nenhuma transmissão educativa, nem de técnicas propriamente culturais” (MANACORDA, 2004, p.39). É possível observar, então, uma divisão entre instrução, formação para a arte da palavra, e trabalho, além dos excluídos de ambas.

Na Grécia, havia um processo de educação voltado para o preparo das tarefas do poder (a política), na escola, outro destinado ao fazer, às atividades laborais, um treinamento para o trabalho, inicialmente fora da escola, e nenhum projeto específico para as classes excluídas e oprimidas, “nenhuma escola e nenhum treinamento, mas em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (MANACORDA, 2004, p.41). É interessante a observação que Manacorda (2004) faz a respeito da distinção entre dominantes e dominados: “passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei’ (ibid., p.41). Nota-se a manutenção da discriminação do acesso ao saber e tipos de saberes.

A educação romana foi influenciada em grande medida pela grega, no entanto, não há a figura de um educador estrangeiro ou banido de sua pátria como na história

grega, a exemplo de Fênix ou Pátroclo de Homero, a figura educadora central é a do pai, isto é, é forte a característica de uma educação que se dá essencialmente no seio da família. Manacorda (2004) faz uma observação importante quanto a essa característica exaltada pelos escritores romanos, de cujo relato se reconstrói a história da educação romana: "os testemunhos históricos referem-se sempre às classes dominantes, ignorando quase totalmente as classes produtoras e subalternas" (MANACORDA, 2004, p.74).

Cambi (1999, p.51) ao traçar a História da educação destaca a polaridade educacional em duas das sociedades descritas: "A educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciadas por papéis e funções sociais, por grupos sociais e a tradição de que se nutre".

A Idade Média pode ser descrita como um período de grande influência da igreja na educação. Considerando o sistema dual educacional ao longo das sociedades, Manacorda (2004, p.357) relata o acirramento dessa cisão:

As antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para 'o dizer e o fazer as coisas da cidade', acrescenta-se a divisão vertical entre os *legales domini* e os *barbari reges*, isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes inicialmente aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros. Nisto a cultura (*doctrina*) adquire nova autonomia e prestígio, sem todavia democratizar-se: desce do alto sob o povo cristão.

Estado e igreja se imbricam no âmbito educacional, sobretudo fica visível tal relação nos altos graus do saber, nas universidades e nas escolas secundárias, hoje o que chamamos de escolas de Ensino Médio. É possível observar a atuação forte dessas instituições nas escolas católicas até hoje, pois boa parte delas são colégios tradicionais.

No extremo Oriente também é possível notar, talvez até mais marcadamente, uma educação dessemelhante, devido ao papel forte que as religiões desempenham para a conformação social (CAMBI, 1999). Na China, a religião confuciana favoreceu a separação entre governantes e governados, dando ao funcionários do estado, os chamados mandarins, escolas especializadas e intelectualizadas. Assim, a estrutura social permanece tradicional, como a educação: "dividida em classes, opondo cultura e trabalho, organizada em escolas fechadas e separadas para a classe dirigente (para as quais se compilam livros e se estudam técnicas de aprendizagem)" (ibid., p.63). O mesmo acontece na Índia "dominada pelas castas incommunicantes e imutáveis e pela religião védica, ligada a Brama e aos rituais secretos do brâmanes" (ibid., p.63). Imobilismo e tradicionalismo também observados no Japão: "organizada em rígidas classes sociais e por profissões, ligada a uma religião naturalista que valoriza a submissão à natureza e à ordem social" (ibid., p.63).

Ao utilizar-se do conceito de poder simbólico, Bourdieu (2001) esclarece que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante (conhecer o mundo), na medida em que são também estruturados e tal estruturação decorre da função que os sistemas simbólicos possuem de integração social para um determinado consenso, apresentado como hegemonia, ou seja, dominação. Assim, as relações de comunicação são de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes. O que ocorre é uma relação de luta, principalmente, simbólica em que as diferentes classes estão envolvidas para imporem a definição do mundo social conforme seus interesses (BOURDIEU, 2001).

Xavier (1994), falando especificamente da atuação dos religiosos católicos no campo educacional, afirmam que havia projetos educativos diferenciados para as colônias, principalmente nas Américas Espanhola e Portuguesa, e para a Europa. No continente europeu, a Companhia de Jesus foi fundada para combater a Reforma Protestante, assim a sua atuação priorizou a educação das classes não- populares, com a finalidade de combater o avanço do ideário protestante e do livre- pensamento. As grandes massas populares deveriam ser conservadas na ignorância para perpetuar as posições sociais existentes. Enquanto no mundo colonial, a mesma Companhia atuava de formas distintas: para as classes dirigentes estava reservada a instrução para se formar a denominada elite intelectual e perpetuar a sua dominação sobre o povo colonizado; para as populações indígenas, catequese.

Vale lembrar que nos primeiros cinquenta anos da colonização brasileira, não havia escolas no Brasil, os jesuítas a inauguram com a missão de manter o trabalho braçal como “tarefa que Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido” (XAVIER, 1994, p.47).

De modo geral, pode-se afirmar que a educação antitécnica sempre esteve reservada para as elites, para que realizassem o trabalho intelectual, ligado à vida política: “Todo o mundo antigo até a revolução cultural do cristianismo, permanecerá ancorado a esse dualismo radical de modelos formativos, que refletem e se inserem naquele dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual” (CAMBI, 1999, p.51-52).

Com o decorrer do tempo, a burguesia vai mudando a configuração político-econômica, sem que se alterasse o cenário de uma educação direcionada aos burgueses e outra às classes desfavorecidas. A escola também se adapta, ao mesmo tempo em que há lutas “pela estatização, democratização e laicização da instrução [...] verifica-se ‘a aliança do saber com a indústria” (MANACORDA, 2004, p.359).

Soma-se à educação dividida em classes, um elemento de gênero importante para a história da educação brasileira. Saviani et al (2014), tratando da figura feminina na educação, lembra que em meados de 1920 as mulheres precisavam de autorização de um homem (o pai ou marido) para estudar. Por volta de 1942, as classes era separadas nas escolas. Para os homens estava reservada uma educação voltada para a introdução ao mundo político e às mulheres o desenvolvimento do papel materno. É com esse enviesamento da maternidade que as mulheres podem inserir-se no magistério, diante da expansão das escolas públicas, já na década de 1960. No final do século XX, os movimentos feministas desenvolvem um importante papel no questionamento da subordinação feminina, as mulheres expandem a sua atuação para os mais diversos cargos dentro das escolas. Não que isso signifique, ainda, igualdade com os homens, em termos de cargos em que atuam predominantemente e valores salariais (SAVIANI et al, 2014). Um exemplo de tímida ocupação dos espaços educacionais, fora do âmbito do magistério (ligado ao cuidado/ instinto materno), é o estudo “Acesso da Mulher ao Ensino Superior Brasileiro” (BARROSO e MELLO, 1971) cujos resultados mostraram que, em 1971, a porcentagem de mulheres matriculadas em cursos de Engenharia era de 3%.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O MERCADO DA EDUCAÇÃO

Quando o Brasil se torna independente de Portugal, o fato se dá por um cumprimento formal, dado que a realidade social, política e econômica brasileira não apresentou profundas modificações para a população. Segundo Xavier (1994, p.62),

a independência "se constituiu, de fato, num arranjo político que favorecia os interesses da camada senhorial brasileira, grande empresária da emancipação política, assim como os interesses do novo capitalismo europeu".

O novo capitalismo era uma realidade impossível de ser negada e a educação tem posição central no projeto de reestruturação do capital nas políticas internacionais. No Brasil o alinhamento com tais orientações políticas, dá-se com maior ênfase a partir dos anos de 1990, aparecendo materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo ministro era Luiz Carlos Bresser- Pereira.

O PDRAE propunha a reforma do Estado brasileiro, que correspondia a limitar as funções do Estado como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador (PEREIRA, 2006), na prática, para Peroni (2003), acabou por promover um afastamento do Estado das responsabilidades relativas às questões sociais. Ao questionar o papel do Estado em se tratando das políticas sociais, nessa perspectiva de reforma, Peroni (2003, p.63) observa nos documentos e declarações, como as de Pereira, nas quais afirma "que o financiamento e a regulação estarão por conta da sociedade", o que lhe permite concluir que, no âmbito das políticas sociais, "o Estado está querendo passar para a sociedade tarefas que deveriam ser suas".

A proposta do PDRAE foi redefinir o papel do Estado, que "deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento", sendo o principal objetivo transformar "um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania" (BRASIL, 1995, p.12). A proposta básica, então, era "transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em gerencial" (PEREIRA, 2006, p.22).

O Estado, na concepção do PDRAE, tendeu a assumir funções diretas de execução, ineficientes, que deixaram claro que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado (BRASIL, 1995). Das diretrizes expressas nesse Plano para otimizar a produtividade do serviço público destacam-se: a privatização, processo que consistiria na privatização de empresas estatais; a descentralização, caracterizada pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e, a chamada publicização, definida por Pereira (2006) como a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, tal organização seria pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado.

As propostas de privatização e descentralização deixam clara a ideia de transferência de gestão da propriedade estatal para o setor privado tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos, o último convidado a atuar em face de serviços que não tem a possibilidade de serem transformados em lucro. Já a publicização inaugura uma forma de propriedade além da estatal e da privada, a chamada propriedade pública não-estatal.

A propriedade pública não-estatal seria constituída pelas "organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público" (BRASIL, 1995, p.24), estando, assim, relacionadas ao setor de serviços não-exclusivos, no qual o Estado atua simultaneamente com organizações de interesse público, mas não- estatais, e privadas para oferta de serviços, como os da educação e da saúde. A defesa de Pereira (2006) é de que o espaço público é mais amplo que o estatal, pode pertencer ao Estado ou não, por isso, para o autor, as instituições não-estatais sem fins lucrati-

vos “na verdade, são públicas” (PEREIRA, 2006, p.261). Montaño (2008, p.136) critica diretamente esse autor dizendo que Pereira faz um uso confuso do termo publicização, “para designar, na verdade, o processo de privatização (retirada do âmbito estatal e transferência para a sociedade civil e o mercado) dos serviços e políticas sociais e assistenciais”.

Com o Estado não sendo o “monopolizador da oferta”, e na perspectiva da “sociedade do conhecimento”², que trata a educação como mercadoria que se possa consumir, Adrião (coord., 2009, p.34, grifo das autoras) observa que “não se trata mais da defesa do direito de *todos* às políticas sociais, mas, somente – ou, principalmente – a oferta das mesmas àqueles que não têm condição alguma de ‘pagar por elas’”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53 em 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, por exemplo, permite a distribuição de recursos públicos para as instituições conveniadas, privadas declaradas sem fins lucrativos. Parte-se do princípio de que dever-se-ia investir na construção de instituições públicas de ensino.

A escola de Período Integral (EPI) instituída em algumas escolas do estado de São Paulo também traz uma lógica empresarial para a educação pública, à medida em que insere a contratação por designação, em que os professores ficam na escola, podendo ser re-encaminhados (dispensados) a qualquer momento, como apontou a pesquisa de doutorado intitulada “Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio” (CASAGRANDE, 2016).

A reinauguração do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, grifo: para a escola pública, no que o Ministério da Educação chama de “Novo Ensino Médio” é a política educacional explicitando a educação destinada ao jovem pobre. Com a flexibilização da grade curricular, o novo modelo traz a proposta de uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Uma teoria pedagógica com proposta similar é a pedagogia tecnicista, que não é nova e, como Saviani (1986, p.17/18) já enunciou há décadas, nessa perspectiva:

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

O mercado descobriu a educação como uma possibilidade altamente lucrativa e passou a expandir e diversificar suas áreas de interesse: gestão escolar, material pedagógico, currículo, avaliação, vagas, dentre outros.

Constatando-se que, em certa medida, a política educacional tem legitimado a noção de educação como mercadoria, cujo cliente estabelece relação individual direta

² Expressão que ganhou força nos anos de 1990 e cujo uso em muito contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento (ADRIÃO *et al*, 2009).

com a concorrência, cabe a reflexão sobre o campo jurídico, trazida por Bourdieu (2001), no qual a política torna-se espaço de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, ou seja, de interpretar textos que consagram a visão legítima do mundo social. Assim, a disputa pelos meios jurídicos favorece um trabalho contínuo de racionalização, de modo a aparecer que impõem as normas jurídicas, totalmente independentes, das relações de força que ele sanciona e consagra.

Dessa forma, estende-se o espaço judicial ao qual o autor se refere para o espaço da política pública, que implica a imposição de uma fronteira entre os que estão preparados para entrar no jogo, conhecem as regras e possibilidades de atuação e os que, quando nele se acham lançados, permanecem, de fato, excluídos por não poderem operar uma conversão de um espaço mental (linguístico, em particular, mas relativo a outros âmbitos também).

A constituição de um saber científico leva à desqualificação do sentido de equidade dos não-especialistas (BOURDIEU, 2001). Por isso, acredita-se ser uma ação de resistência (necessária) por parte da escola cuidar da socialização política, com os termos, com o funcionamento, operacionalização... para que as massas estejam aptas a participar dos espaços legitimados de tomada de decisão.

POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA ARTICULADA, E ARTICULADORA DA, COM A QUESTÃO SOCIAL

Diante dos problemas apresentados, inclusive desde o mundo antigo, há uma tendência de que o pessimismo tome conta e não enxerguemos a escola como uma espaço a partir do qual seja possível emergir algo mais do que a reprodução do favorecimento dos já privilegiados ou de retradução das desigualdades. No entanto, a provocação para o ânimo vem do questionamento: se não a escola, por qual outra instituição passará a transformação que queremos em termos sociais?

Consegue-se dimensionar as possibilidades da escola quando há um projeto chamado "Escola sem partido", que quer calar a voz da crítica, da dissonância, que está sim presente na instituição escolar (ou em algumas delas). A escola é o lugar da crítica, entendendo lugar na acepção de Cunha (2010, p.53-54, grifo da autora):

O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz que "é o lugar de" extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar.

Quando um professor de História esclarece que o Brasil não foi "descoberto" em 1.500, que havia um povo aqui antes da chegada dos portugueses, estaria ele sendo partidário? Ou o seria quando ensina o episódio com base no livro didático escrito na perspectiva do europeu? A ironia é necessária, pois claro que o projeto é uma afronta à liberdade de aprender e ensinar, preconizadas pela própria legislação brasileira (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e coloca em cheque a competência crítica do aluno. Mas, falar em regular a ação pedagógica dentro da escola faz pensar inevitavelmente em suas coisas: há potencial de

engajamento e atuação nessa juventude que está na escola; com o conhecimento e poder de alcance que têm, os professores são potenciais articuladores de movimentos em prol de uma mudança.

Não seria possível descrever especificamente o tipo de mudança temem os propositores de uma suposta escola neutra, mas apenas a que se pretende nos limites deste texto: que os privilégios não existam no escopo da igualdade de direitos, que a ideologia dominante (cuja função é ocultar as diferenças sociais e políticas, fazendo-as parecerem naturais [CHAUÍ, 2000]) não seja mais o texto da lei e o lucro a regra maior a qual estão submetidos todos, inclusive a *maioria* que dele não goza. Diz-se maioria considerando que “a riqueza combinada das cem pessoas mais ricas do mundo é quase duas vezes maior que aquela dos 2,5 bilhões de mais pobres” (BAUMAN, 2015, p.16). Que se alterem os rumos da “democratização tardia, criada e cevada para servir à elite”, como Mendonça (2001, p.84) denuncia.

Um caminho profícuo, acredita-se ser o estímulo à colaboração nas ações dentro do espaço escolar. Há uma ideologia forte para que os professores e escolas compitam entre si em um jogo irracional, em que se leva a questionar: o que um professor/escola ganha quando o outro(a) perde?

É preciso profissionalizar os trabalhadores em educação, para isso, é necessário repensar o espaço da universidade, que é o lugar de formação inicial de professores, mas cujo prestígio está na pesquisa, fazendo com que essa formação tão importante fique em segundo plano.

O fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas é uma forma de trazer identificação com o projeto da instituição e chamar a Comunidade Escolar a interessar-se pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo. A escola pública não é do(a) diretor(a) ou de qualquer outra pessoa especificamente. Um dos elementos responsáveis por tal crença é a característica patrimonial do Estado brasileiro, não puramente burocrático, mas que se configurou em um híbrido de burocracia patrimonial (MENDONÇA, 2001). Segundo Mendonça (2001, p.97):

É essa maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado, característica do governo estamental, que permite que as políticas públicas, de que a gestão democrática do ensino público é apenas um exemplo, sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas. O governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo.

Apenas por meio da participação é possível frear o processo de retrocesso do coronelismo. O processo de democratização brasileiro foi tardio, e hoje está ameaçado, porque a cultura política autoritária sempre predominou. Quantos direitos mais serão perdidos em função da passividade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a escola seja a instituição pela qual possa passar a mudança pretendida, apesar de não ser possível desconsiderar seus limites, considera-se, como Manacorda (2004, p.360) que “o fato educativo é um *politikum* e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determi-

na sensivelmente a educação". Portanto, não é possível defender uma educação diferente desarticulada das ações políticas que militem e estejam a tal favor dentro da escola.

Acredita-se que uma democracia efetiva, em oposição à representativa, que é um esvaziamento da participação popular, exigirá o questionamento das próprias políticas educacionais que, também importantes para legitimar direitos, têm atuado em favor da regulação ou do desmonte de direitos.

Salienta-se a necessidade de se continuar as reflexões sobre as possibilidades de atuação dentro do espaço escolar e a reverberação das necessidades sociais em termos de políticas públicas, com a finalidade de que levem em conta: o problema estrutural da educação dual, as políticas reformistas empreendidas, o teor ideológico das políticas educacionais, a mercantilização da educação, a supervalorização dos dados estatísticos nas avaliações, a responsabilização docente, a produção científica na perspectiva eurocentrada, entre outros, em nome de uma educação como expressão da efetivação do direito de todos ao conhecimento, de fato.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (coord.); ARELARO, L.; BORGHI, R. F.; GARCIA, T. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privadas no Estado de São Paulo**. Relatório FAPESP, 2009.
- BARROSO, C.; MELLO, G. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Comunicação. **XXVII SBPC**. Belo Horizonte, 1975.
- BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.
- CASAGRANDE, A. L. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio**. Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2016.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 2004.
- MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, Agosto/2001.

MONTAÑO, C. **O terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, L. C. B. e SPINK, P. K. (org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. (p.21-38).

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Romualdo José dos SANTOS¹

Neste texto apresento algumas das ideias e reflexões que orientaram minha fala em uma das mesas do II Encontro Pibid Unesp Rio Claro (Enpurc). Desde já agradeço o convite da comissão organizadora, em nome da Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, por fazer parte do evento. Fiquei muito honrado e deixo aqui registrado que esta foi uma experiência muito enriquecedora e desafiadora.

A mesa em questão teve como tema “Professores e suas práticas pedagógicas: construindo a resistência”. Diante do tema proposto para a mesa, senti a necessidade de tentar compreender e de significar a palavra resistência, considerando meu lugar de atuação, a sala de aula. Segundo Melo (2010), a resistência docente pode ser compreendida como

[...] as ações objetivas, constantes e dinâmicas praticadas pelos trabalhadores docentes contra a opressão a que estão sujeitos no seu processo de trabalho. Trabalho que é exercido em escolas privadas e públicas e, mesmo que se admitam distinções significativas, é organizado sob a lógica do capital. A resistência docente compreende, pois, ações individuais, grupais e/ou coletivas, contra as relações sociais, sendo expressão, portanto, da polarização entre docentes e seus empregadores, ou seja, entre duas classes, como também as tensões existentes no interior de cada uma delas.

A opressão a que nós professores estamos submetidos pode ser exemplificada pela precarização do trabalho docente, resultante de políticas educacionais implementadas no Brasil e no Estado de São Paulo, principalmente a partir da década de 1990 (PIOVEZAN; DAL RI, 2016). Essas autoras concluíram que

[...] a intensificação do trabalho docente, as formas flexíveis de contratação e o arrocho salarial são tendências na rede pública estadual paulista iniciadas nos anos de 1990. Ressaltamos que dos anos 2000 até a atualidade ocorreu uma ‘sofisticação perversa’ na formulação de leis, decretos e resoluções estaduais paulistas, que tiveram a finalidade de ampliar a jornada de trabalho, flexibilizar as contratações e procrastinar os reajustes salariais dos docentes. E isso ocorreu com a implantação de métodos de controle e vigilância do trabalho, propiciados pelas inúmeras avaliações e pela bonificação por resultados (p.192).

Ainda sobre a definição de resistência docente anteriormente apresentada, considere minhas práticas pedagógicas como um movimento de resistência, que se caracteriza como uma ação individual. Reconheço os limites de tais ações, mas as entendo como possíveis mobilizadoras de ações coletivas e organizadas que possam se opor as reformas que intensificam a precarização do trabalho docente.

¹ Doutorando do Depto. de Educação, UNESP Rio Claro/SP. E-mail: romualdoprof@yahoo.com.br

Considerando o quadro de desvalorização da Educação que pode ser observado no Brasil e no Estado de São Paulo, no qual atuo, me fiz a seguinte pergunta: por que não desisto de ser professor? Para tentar responder esta pergunta tentei pensar em outros aspectos que caracterizam o cenário de atuação do professor. Além da precarização, que aqui estou entendendo como desvalorização da Educação, outros aspectos são apontados por Caldas (2007) para que professores fiquem desmotivados e desistam da profissão. São eles: condições de trabalho; carga mental do trabalho; as relações sociais no trabalho; as políticas educacionais e o controle do trabalho; e a segurança e violência. Todos são legítimos e, ainda que possa ser muito arriscada essa dedução, entendo que todos esses fatores são desdobramentos da desvalorização da Educação.

Essa desvalorização gera sofrimento, tanto do ponto de vista das condições para a realização do trabalho, quanto do ponto de vista psíquico (CALDAS, 2007). Tal sofrimento, segundo a autora, intensifica-se, pois, na maioria das vezes, o que se observa é uma

[...] certa invisibilidade dos problemas enfrentados na realidade das escolas, que costumam ser tratados com excepcionalidade, na maioria das vezes atribuindo-se ao professor(a), tomado individualmente, a causa e as consequências do sofrimento decorrente, conforme informam os professores(as) entrevistados (p.99).

Ainda que essa precarização seja de alguma maneira visível, como ocorreu, por exemplo, em 2015, quando um número significativo de professores do estado de São Paulo aderiu a uma greve que durou três meses, pouquíssimas mudanças no sentido da valorização do professor e da Educação puderam ser observadas.

Resistir, considerando esse contexto, significa enfrentar e tentar superar esses obstáculos e, o que parece mobilizar os professores nessa direção, segundo Caldas (2007), está relacionado a importância social da educação, entendida como um fator fundamental na manutenção de uma relação positiva dos professores com o trabalho. A importância social da Educação, entendida por mim não como a capaz de resolver todos os problemas, mas uma possibilidade de enfrentamento e superação de alguns deles é que me mobiliza e me faz resistir.

Pensar a educação como um processo que pode contribuir para a transformação da realidade, da qual os estudantes e professores fazem parte, pode ser visto, no meu entendimento, como um elemento motivador e orientador das práticas pedagógicas.

Ainda que muitas vezes a escola pareça ter perdido sua razão de existir, é importante considerar que a sala de aula pode ser entendida como um “espaço-tempo de produção” (SANTOS, 2016), pois possibilita a produção de outros modos de viver, de pensar, de relacionar-se com o trabalho. Segundo o autor, os espaços-tempo caracterizam-se como subcampos de relações sociais nos quais pode-se observar processos de democratização. Democratização que é entendida como “[...] processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada” (p.133).

Nesse sentido, penso a sala de aula e a escola como um espaço-tempo no qual seja possível produzir conhecimentos que possam ajudar os estudantes a identificar situações de exploração e desigualdade e lutar contra elas. Tenho plena clareza de que essa não é uma tarefa fácil. Para os leitores, esse tipo de proposição pode ser entendida como um sonho, uma utopia. Reconheço as dificuldades, mas preciso entender a escola e a sala de aula, como esses espaços de produção, e não simples-

mente como espaços de reprodução de ideias e ações que legitimam e reforçam a exploração e a desigualdade.

Sei que não existe uma receita, e também tenho clareza do quanto minha prática precisa ser aprimorada para que eu possa contribuir para a transformação social, pelos sujeitos, de sua realidade. Nesse sentido, entendo ser importante considerar a relevância da formação docente, não só aquela chamada inicial, mas a formação contínua do professor, para que tal transformação seja possível. Tomando como referência minhas experiências e vivências profissionais, posso dizer que o contato com a universidade, seja como aluno de um curso de especialização ou pós-graduação, seja no contato com estagiários, professores-pesquisadores e com as pesquisas produzidas no campo da Educação e do Ensino, estão sendo muito caras para que eu possa refletir sobre minha prática. Mas essa reflexão não consiste em pensar a prática a partir da prática, mas sim a partir das teorias que as fundamentam.

Entendo que o professor é um produtor e reproduzidor de ideias/discursos. Por isso é necessário reconhecer que a relação entre teoria e prática precisa ser mediada e marcada por uma constante reflexão, tal reflexão pode ajudar o professor a perceber situações, na sua prática, que reforçam preconceitos, desigualdades. Também é importante reconhecer e compreender que essas ideias/discursos são direcionadas a sujeitos que também produzem e reproduzem ideias/discursos.

Enquanto professor, entendo ser necessário compreender que somos responsáveis pelas ideias/discursos que produzimos e reproduzimos, também precisamos compreender que essas ideias/discursos não são assimilados de forma passiva. Os estudantes precisam ser entendidos como sujeitos que participam ativamente da construção e reprodução dessa cadeia de ideias/discursos que se consolidam por meio de concordâncias, discordâncias, distorções das ideias/discursos apresentadas. Cabe ao professor tentar reconhecer essa dinâmica para que sua prática possa fazer sentido para todos os sujeitos envolvidos nesse processo de produção-reprodução.

É necessário investir tempo numa formação aprofundada que permita reconhecer alguns elementos que possam contribuir com uma prática que caminhe na direção da transformação da realidade. Um desses elementos, que entendo estar relacionado com espaço da sala de aula, diz respeito a clareza que se deve ter de que, quando planejamos uma aula, na maioria das vezes estamos projetando ou imaginando situações ideias, porém, a realidade com a qual nos deparamos não corresponde a esse ideal. Por mais que essa diferença entre aula planejada (ideal) e aula desenvolvida (real) seja óbvia para muitos pensadores e estudiosos, foram necessários dez anos de atuação para que isso pudesse ficar claro para mim. Entendo que a minha busca por uma formação contínua contribuiu de maneira significativa para que isso ocorresse. Essa formação contínua também tem contribuído com a identificação de um elemento, a meu entender, bastante significativo, para que exista uma articulação entre a aula ideal e a aula real: esse elemento corresponde a intencionalidade. Observo aqui a intencionalidade como sendo o estabelecimento de uma relação entre a realidade concreta e os conhecimentos científicos.

O professor precisa ter clareza do que pretende alcançar com suas aulas. A cada dia, tenho percebido e compreendido minha prática em sala de aula, não só como transmissão de conhecimento, reconheço a transmissão de conhecimento como importante, mas se ela, de alguma maneira, não se articular com alguma questão social relevante para os alunos, a significação dos conhecimentos, por parte desses alunos, fica comprometida. A pura e simples assimilação de conceitos pelos estudantes a partir de uma transmissão não considera esse estudante como sujeito que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a articulação entre conhecimentos científicos e as questões sociais relevantes para os alunos, não é uma tarefa fácil. Não existe um modelo a ser

seguido, mas é possível pensar em alguns elementos que podem orientar essa articulação; precisamos pensar e fazer perguntas relacionadas aos nossos problemas ao invés de pensar e se envolver com as soluções para problemas que não são os nossos (STENGERS, 2015). Pensar nossos problemas, formular nossas perguntas, esse parece ser um elemento que pode ajudar na elaboração de estratégias que permitam aos alunos perceberem o significado dos conhecimentos para sua vida.

Quero esclarecer que, quando me refiro a uma atribuição de significado por parte dos alunos, aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, não estou fazendo referência exclusivamente a sua utilidade prática e imediata. Os conhecimentos podem ter essa finalidade em alguns casos, mas a ideia aqui é que os estudantes percebam que, além das aplicações imediatas, os conhecimentos podem ajudá-los a pensar sua realidade e transformá-la.

Então, novamente saliento a importância de uma formação contínua. Além da formação especializada entendo ser cada vez mais necessária a formação política do professor. Formação esta que permita ao professor se reconhecer como profissional que se responsabiliza por suas práticas e seus desdobramentos. Também considero como formação política aquela que possibilita ao professor refletir sobre seu comprometimento com os alunos e sua aprendizagem. Segundo Nosella (2005, p.230), os educadores exercem seu compromisso político no âmbito do poder ideológico, sendo este entendido como aquele que “[...] utiliza-se da força das ideias e dos símbolos para vencer as mentes e dobrar a vontade dos homens”. A formação política do professor está associada, no meu modo de entender, a sua capacidade de perceber e reconhecer a relevância da intencionalidade de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as vontades dos homens que precisam ser dobradas são aquelas que reforçam e legitimam a exploração, a desigualdade, o consumismo, o individualismo e o imediatismo, marcas de nossa sociedade.

Por que não desisto de ser professor? Porque, por mais dificuldades que eu possa enfrentar, aprendi a reconhecer e compreender que, ainda que num nível micro, meu trabalho pode contribuir para transformar a vida de indivíduos que podem influenciar outros indivíduos, que de maneira coletiva, podem transformar a realidade da qual fazem parte.

O reconhecimento dos limites e possibilidades da minha prática pedagógica num sistema educacional que atribui ao professor uma pseudoautonomia que o impede, na maior parte do tempo, de pensar sobre isso, pode sim ser entendido como uma construção de resistência. Muitos são os desafios, mas é cada vez mais necessário enfrentá-los. Resistir é preciso.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- MELO, S.D.G. Resistência docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario verbetes&id=177](http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario%20verbetes&id=177)>. Acesso em: 26 out. 2017.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

PIOVEZAN, P. R. DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reformas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.1, p. 178-197, jan./abr. 2016.

SANTOS, B. S. Politizar a política e democratizar a democracia. In: SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p.119-157.

STENGERS, I. **No Tempo das Catástrofes**: resistir a barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Nayfi, 2015.

Salas de Diálogos

A ESCOLA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Thalita JORDÃO¹

Henrique Santos DOMINGOS²

Este trabalho trata-se de um relato de experiência, resultado de dois dias de intensos diálogos acerca do tema: a escola, as práticas e a formação docente. Ao todo foram seis apresentações, divididas em dois dias de evento. Este encontro pareceu ter possibilitado aos participantes, a construção de relações entre mundos, consciências e saberes.

Muitas vezes, nos meios acadêmicos, somos convidados a participar de diversos eventos que, num primeiro momento, parecem motivar os interessados para o diálogo, mas que de uma maneira geral, promove o silenciamento de muitos e reproduz diversas situações que distanciam as pessoas de uma discussão mais engajada e provocativa, no sentido de envolver e promover um espaço para quem sabe, expandir o nível de consciência das pessoas.

Parece que tais espaços acabam não oferecendo a possibilidade de demonstrar a vulnerabilidade das pessoas, os incômodos, as dificuldades, os limites. Tudo parece fazer parte de um ritual marcado, um script pré-determinado de como se dará a discussão. A sequência de falas, o tempo, a segurança total para quem fala e para quem ouve.

Um exemplo bastante próximo que nos permite refletir, seriam as propostas de mesas redondas. Essa modalidade de discussão, se bem articulada, seria riquíssima, mas que, salvo algumas poucas exceções, não oferecem a tal mesa, os convidados sentam-se distantes entre si e do público ouvinte, normalmente, são seduzidos pela necessidade de ler laudas e laudas sobre determinados assuntos, não oferecendo possibilidades de diálogo vivo e profícuo entre os participantes. Às vezes, eventos que dizem buscar o diálogo, acabam incorrendo em falas diretivas e não promovem um espaço democrático de discussão e questionamento. No sublimar, não há um convite para a conversa, um falava e todos ouvem, com a mais pura obediência que o desinteresse pode oferecer, gerando apatia e desconforto, vontade de privilegiar qualquer outra atividade, do que estar ali, conversando sobre um determinado tema. Ao que parece, algumas propostas tem um potencial enorme para promover diálogos e trocas de saberes, mas encontram nos protocolos acadêmicos, o abafo das vozes daqueles que verdadeiramente gostariam de contribuir, e, quem sabe, expandir os horizontes de conhecimento dos envolvidos.

O incomodo com essas situações vividas, nos fizeram buscar, nestes dois dias de evento, um espaço vivo, para conversarmos e tentarmos entender o trabalho dos colegas, suas possibilidades e dificuldades. Para isso, decidimos mudar a configuração da sala, colocamos as cadeiras uma ao lado da outra, formando uma roda, para que todos conseguíssemos nos olharmos, ver aquele outro que falava, que questionava, que se incomodava. A proposta era compreender o silêncio dos momentos desafiadores, a alegria das conquistas, a tristeza da frustração, enfim, nos colocarmos verdadeiramente sensíveis aos outros e também na condição de iguais, pois ali, por

¹ Mestranda do Depto. de Educação, UNESP Rio Claro/SP. E-mail: thalitajordao@gmail.com

² Graduando em Geografia pela UNESP Rio Claro/SP. E-mail: henriquesdomingos@hotmail.com

mais distintos que parecíamos ser, tínhamos um assunto em comum, algo que nos motivava a pensar e discutir: **A escola, as práticas e a formação docente.**

Talvez, este evento tenha sido tão encantador para os participantes, pois, tentou promover, um espaço mais democrático para a diálogo, buscando a compreensão da realidade, mais nos desafios do que nas conquistas.

A primeira apresentação foi realizada pela Izabella, bolsista do PIBID Geografia da UNICAMP e atuante no ensino médio integral da E.E. Victor Meirelles em Campinas. Ela nos fez pensar sobre a potencialidade do uso das fotografias como disparadora de questões no processo de ensino-aprendizagem. Em sua apresentação, chegou a alertar o quanto as imagens podem reforçar situações limitantes de determinadas temáticas, impossibilitando a construção de novos discursos acerca de novos tempos e espaços. Ela comentou sobre a sensação de solidão ao desenvolver este trabalho na escola, pois, relatou que não teve um apoio mais engajado dos parceiros do PIBID na elaboração e construção do plano de aula. Essa questão provocou estranhamento nos colegas do PIBID Geografia e Educação Física de Rio Claro, pois, para ambos, conforme relataram, as discussões e reuniões em grupos são essenciais para o desenvolvimento desse programa nas escolas. Para eles, o apoio do grupo amparando as ações previamente planejadas e posteriores discussões sobre as dificuldades encontradas na prática, é o que tornam esse programa diferenciado e essencial para o processo formativo de iniciação à docência. A Izabella relatou também que sentiu a escola distante e apática com sua presença semanal. Ao que parece a gestão escolar não ofereceu a devida atenção ao seu planejamento e trabalho proposto. Em alguns momentos de sua fala, pudemos perceber o quanto ela sentia-se invisível naquele espaço. Ao mesmo tempo que teve autonomia para desenvolver um trabalho que contribuisse com a escola, sentiu certo amargor da liberdade solitária que não a desafiou. O que poderia ser um espaço formativo de trabalho coletivo e de fortalecimento entre a universidade e a escola, tornou-se uma ação pontual e limitada, gerando certa frustração para esta aluna/bolsista. A motivação principal de seu trabalho surgiu em suas falas, quando comentava sobre o interesse e curiosidade despertada pelos alunos com sua proposta de trabalho. As discussões profícuas decorrentes dos encontros com esses alunos pareceram inspirá-la, mesmo diante das dificuldades e desafios encontrados neste início de jornada na docência.

A segunda apresentação foi a do Flávio, aluno de doutorado em Educação pela UNESP de Rio Claro. Seu trabalho, busca compreender a escrita de gêneros textuais e as produções dos alunos do ensino fundamental. Mesmo que bastante complexo para a compreensão da maioria dos participantes, a conversa proporcionada por ele nos fez pensar sobre a produção de textos como produto social. A conversa proporcionada por ele, demonstrou a importância do ensino de gêneros textuais no contexto não unicamente de alfabetização, onde se ensina e aprende a ler e escrever com foco nas técnicas, mas, também, no contexto de letramento, onde ler e escrever adquirem sentido como formas essenciais para a participação nas práticas sociais, ou seja, a importância do estudo da língua e dos gêneros para que os sujeitos possam expandir suas relações. Este trabalho provocou uma discussão sobre a necessidade de os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estarem cientes do objetivo desse processo, que no caso do ensino de gêneros textuais, se trata do desenvolvimento de formas de expressão para o cotidiano, algo que pretende ir além dos processos avaliativos, como as provas escolares e os vestibulares.

A terceira apresentação foi da Vanessa, bolsista do PIBID Geografia da UNICAMP e atuante na E.E. Luiz Gonzaga Horta Lisboa em Campinas. A apresentadora, ao observar a frequente utilização do celular durante as aulas do 6º ano, buscou desenvolver um projeto com a temática do tempo cósmico, sistema solar, estrutura da Terra e eras geológicas. De acordo com ela, esses temas são desafiadores, pois,

necessitam construir propostas que possibilitem ampliar a compreensão de tempo, que é abstrato. Neste caso, ela pensou em utilizar tecnologias audiovisuais, buscando canais do Youtube para exibição de documentários, animações e vídeos stop motion, além da elaboração de história em quadrinhos e atividades práticas com uma laranja simbolizando a terra e sua estrutura interna. O projeto teve duração de cerca de metade de um mês, e contou com o auxílio do professor colaborador, o que resultou em uma maior aproximação dos alunos, que participaram do projeto com entusiasmos devido à utilização dos vídeos e aulas práticas. Segundo ela, este trabalho teve grande participação dos alunos e também da organização da escola, demonstrando a importância do PIBID como forma de aproximar a universidade da escola levando até ela, ideias inovadoras. A sensação de que tudo deu certo, provocou em uma das integrantes da sala o questionamento acerca das dificuldades enfrentadas durante o projeto, pois, até aquele momento, todo o planejamento parecia ter sido um sucesso. Nesse momento, a sala borbulhou em desabaços. Foi possível perceber os desafios que aguardam as salas de aulas. A Vanessa, relatou que sentiu a falta de preparação para lidar com um aluno autista. Outros integrantes relataram as dificuldades de se lidar com alunos portadores de deficiências devido à falta de preparação durante a licenciatura e também a ausência de profissionais especializados na escola. Nesse momento, os integrantes presentes na sala, foram relatando os obstáculos para o desenvolvimento de aulas diferenciadas devido à falta de materiais e condições básicas para a educação física, por exemplo. Foi levantado também questões acerca da necessidade de saber se portar diante dos alunos, assumir posturas para adquirir o respeito da gestão escolar, criando a imagem de um profissional da educação, questão que deveria, segundo umas das integrantes da sala, ser trabalhada durante a disciplina de didática. Nesse momento, discutimos sobre a necessidade de lidar com os fracassos decorrente do espaço escolar e da emergência de encontramos um apoio para compreender tais questionamentos decorrentes da prática docente, procurando sempre aperfeiçoá-la. Neste sentido, para os alunos/bolsistas o PIBID torna-se essencial. Para os professores já em exercícios, a necessidade de encontrar espaços de diálogos, planejamentos coletivos, formação continuada, etc.

A quarta apresentação, foi ministrada pelo Matheus representando um grupo de alunos do PIBID da Educação Física da UNESP de Rio Claro. O bolsista relatou o trabalho desenvolvido na E.E Monsenhor Martins em Rio Claro, baseado na teoria social cognitiva de Bandura que contempla os conceitos de autoeficácia (quando o sujeito possui a crença de que é capaz de realizar alguma atividade) e o de autorregulação (o processo que leva um sujeito a atingir determinado objetivo). Utilizando esses conceitos, o grupo buscou trabalhar a temática de "hábitos saudáveis". Dentre os desafios que surgiram, foram relatados a falta de integração com a equipe escolar, reduzindo a participação desses alunos apenas para a preparação de uma gincana. As faltas de adesão de alguns alunos durante as atividades previstas também foram desafiadoras. Os alunos do PIBID, perceberam que atrás deste comportamento, estava uma prática recorrente de bullying, fortemente marcada nos momentos da educação física. Este fato causou espanto e gerou diversos incômodos em como enfrentar a situação sem constranger os alunos envolvidos e dignificar a prática da educação física independente do tipo físico de cada um. Durante os diálogos, ficou evidente a importância que os integrantes da sala de diálogo deram aos trabalhos propostos pelo grupo e por esse novo movimento de profissionais de educação física, pois, além de todas as dificuldades do trabalho docente, esses profissionais tem que lidar constantemente com o estereótipo de que oferecem aulas de "diversão", aulas "livres", o que absolutamente não é verdade para aqueles que buscam desenvolver um trabalho educativo sério. De acordo com os relatos, a gestão escolar acaba reforçando esta visão estereotipada ao utilizar a censura dessas aulas como medida de castigar alunos, limitando a frequência dos mesmos caso tenha algum incidente de

mau comportamento em outras disciplinas. A problemática do bullying, foi retomada no final da apresentação, ao qual buscou-se salientar sobre a sensibilidade que o professor precisa ter para lidar com tais situações, principalmente na educação física que trabalham com a questão estética. Sobre a educação física em si, foi discutida a importância dessa matéria que também trabalha com o cognitivo, pois os alunos precisam raciocinar durante as atividades físicas e também durante aprendizagem de conteúdos teóricos, como a própria temática de hábitos saudáveis. É preciso, como em outras matérias, fazer com que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos durante as aulas em suas vidas.

No segundo dia de encontro, a quinta apresentação foi realizada pelas alunas Laís e Beatriz, ambas alunas graduandas em geografia pela UNESP de Rio Claro. O trabalho apresentado por elas, foi resultado de uma disciplina de psicologia do desenvolvimento, em que observaram uma criança da creche da UNESP durante dois meses, que, após esse período, deveriam fundamentar teoricamente, as observações relatadas. Para as alunas, essa experiência promoveu uma prática pedagógica que contribuiu significativamente para a melhor compreensão da teoria por meio da prática. Elas relataram que a universidade oferece poucas experiências como esta e que deveria ser mais difundida. Comentaram ainda, que durante a disciplina houve momentos de avaliação para socialização dos resultados, visto que cada dupla da sala analisou uma criança com base em uma fundamentação teórica diferente. Ao serem questionadas sobre o grau de contato com a criança observada, as apresentadoras comentaram que procuraram manter o menor contato possível para que não houvesse alteração no comportamento dessa criança. Isso nos fez pensar sobre os limites das pesquisas em ciências humanas, que reforçam a dicotomia entre sujeito e objeto. Neste sentido, questionamos também sobre a contribuição desta pesquisa para a creche e se houve um possível diálogo com a educadora que cuidava dessa criança. As alunas comentaram que isso foi uma fragilidade do trabalho e que deverá ser melhor pensado nas próximas atividades, visto que sentiram que este retorno deve existir, mas que nesta ocasião, não foi realizado.

A sexta apresentação foi ministrada pelo Murilo, representando um grupo de alunos do PIBID da Educação Física da UNESP de Rio Claro. Este trabalho tinha como objetivo mostrar a importância do PIBID no processo de formação de professores, no caso, de educação física. Dialogando com a apresentação do Matheus, do dia anterior, esse projeto buscou desenvolver o ensino de hábitos saudáveis, visto que, durante algumas avaliações diagnósticas, pode-se perceber que os alunos não tinham conhecimentos básicos acerca do tema, como os hábitos de boa alimentação, hidratação, exercícios físicos etc. O projeto teve também como base a teoria social cognitiva de Bandura. Um ponto diferenciado dessa apresentação foi a introdução da importância da família no processo de ensino-aprendizagem, que pode ajudar ou dificultar o trabalho do professor, visto que os conhecimentos trabalhados no projeto tinham também como objetivo, que os alunos levassem para o ambiente familiar, aquilo que aprenderam na escola.

Durante a discussão, foi questionado se os integrantes do PIBID, durante este projeto, aproximaram-se do cotidiano escolar, no sentido de saber mais sobre a alimentação oferecida na escola. O apresentador revelou que a questão não foi trabalhada, já que a instituição disse ter nutricionista apta. Nesse momento percebemos a necessidade de mobilizar mudanças a partir da realidade vivenciada pelos alunos. Pensar em hábitos saudáveis também no espaço escolar. Talvez as mudanças neste espaço sejam desafiadoras, mas quem sabe levantar as questões e problematizá-las com os alunos já seria um caminho para possibilitar e transformar algumas mudanças de hábitos em outros tempos e espaços.

Uma das integrantes da sala questionou acerca da abordagem do veganismo na escola, o que provocou a reflexão de um outro integrante que respondeu ser correto não o ensino do veganismo, mas sim a apresentação de conteúdos básicos sobre alimentação e hábitos saudáveis e, após assimilação por parte do aluno, que este tenha condições de decidir sobre os hábitos que terá. Mas reforçou a necessidade desta discussão estar presente na escola.

Foi discutido também sobre a necessidade de diálogo com outros projetos de extensão na Universidade, inclusive entre os PIBIDs. Muitos integrantes relataram que haviam várias outras vertentes de trabalho com alimentação saudável acontecendo no espaço universitário, inclusive passando pelas mesmas dificuldades que foram relatadas pelo apresentador Murilo. Refletimos sobre a necessidade de união entre os PIBIDs para o desenvolvimento de projetos em torno em um tema geral, que mobilize construir parcerias entre cursos, coordenadores, programas e institutos. A emergência de novas posturas por parte da universidade é crucial para o fortalecimento desses programas e consequente desenvolvimento de propostas mais duradouras e eficientes no espaço escolar.

Também foram lembradas as dificuldades do PIBID e da educação em geral, como o corte de recursos e a confusa reforma do ensino médio.

Diante disso, dialogamos sobre as emergências de se pensar necessidades comuns a partir de uma postura de responsabilidade por nossas ações em todos os espaços e tempos de nossas vidas. Se posicionar e assinar embaixo daquilo que falamos, propomos e fazemos. Estar implicado no processo da vida, assumindo a responsabilidade e construindo uma autonomia que nos dignifica e nos emancipa da reprodução social, que muitas vezes, aliena as pessoas e as objetificam. Portanto, percebemos a necessidade de cobrar novas posturas no espaço escolar, de forma que provoque a criticidade daqueles que estão ao nosso redor.

Ao final das apresentações e já no limite do tempo, questionamos os participantes sobre as sensações vivenciadas durante nossos dois dias de encontros. Muitos sentiram incomodo por saberem e sentirem mais de perto as dificuldades que guardam o espaço escolar. Outros sentiram-se surpresos pelos desafios em comum. Muitos sentiram-se inspirados pelas novas possibilidades de ação. Para a maioria foi um espaço agradável de convivência, que nutriu nossa vontade de transformar os espaços escolares na perspectiva de humanizar e dignificar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Encerramos esta sala de diálogo com uma citação feita por Eduardo Galeano: "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."

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Ayana Kissi Meira MEDEIROS¹

Este eixo engloba reflexões referentes a temática étnico-racial, reunindo práticas escolares, análises ligadas as imagens dos corpos negros nos livros didáticos, a influência africana na composição do Brasil, a importância da formação dos professores para a educação antirracista, entre outras reflexões. Nossa sala de diálogo contou com a participação de uma maioria de estudantes de Geografia bolsistas do PIBID, onde foram reunidos três trabalhos acerca da temática étnico racial cultural africana.

De início comentamos a importância da Lei 10.639 como um dos principais instrumentos contra o racismo institucionalizado. A lei, do ano de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras, deste modo, nos permite um respaldo para romper com o racismo que permeia a nossa sociedade no âmbito da educação, já que a lei é uma alteração da LDB. Com isto, gera um grande impacto nas questões curriculares.

Corroborando com Nilma Lino Gomes, um currículo descolonizado tem o poder de moldar a história. A lei, instrumento de luta do movimento negro nos coloca em seu surgimento um refletir sobre como está proposto o conhecimento. Este, eurocentrado, embranquecido e dotado de estereótipos pejorativos ao povo negro é um paradigma na educação brasileira por ainda ser reproduzido em materiais didáticos e midiáticos como foi pontuado em nosso diálogo. Nas universidades, disciplinas como Geografia da África são inexistentes, no entanto, o território africano é apropriado por outras sociedades, deixando o papel dos negros e das negras num emaranhado de contradições e desigualdades, romper com o currículo e fomentar críticas se faz necessário, estamos todos cansados de ver o povo negro e indígena ignorados como agente ativo da formação geográfica e histórica do país.

Por outro lado, após a democratização do acesso ao ensino superior, isto é, a partir do governo Lula, estudantes têm questionado nos espaços de formação a invisibilidade do papel e das contribuições do povo negro para o progresso e na história das civilizações, sendo este fato um marco para as discussões curriculares e epistemológicas ligadas ao ensino da África e suas implicações na sociedade brasileira. Com o acesso de estudantes, antes invisibilizados, a sociedade tem ficado mais atenta para as questões raciais. Como exemplo, a grande indignação surgida após a TV Globo anunciar um seriado intitulado de "Sexo e as Negas" que gerou críticas por dar a entender que a mulher negra seria representada por uma questão sexual, estereotipando-as ainda mais. A revolta por partes da população com produções de textos e artigos entre outras formas de manifestação teve como resultado o cancelamento do programa.

O movimento negro historicamente tem um papel fundamental para a emancipação do povo negro, atualmente, a conquista das cotas para negros no ingresso nas melhores universidades do país foi um outro momento marcante na luta contra o racismo. São tantos os desafios para esta luta – constante - mas, aos poucos parece estarmos avançando.

Na escola podemos observar a resistência por parte dos alunos e professores em reconhecer a existência do racismo – institucionalizado - no país. Em muitas discussões questões sobre a formação do povo brasileiro ainda são romantizadas,

¹ Professora da rede pública da cidade de São Paulo e ex bolsista Pibid.

embranquecidas e pouco aprofundadas. Nota-se crenças em heróis brancos, como a princesa Isabel, superficialidades para compreender a realidade histórica, econômica, social e espacial brasileira, entre outras reproduções de discursos embranquecedores. Há também, uma certa negação em algumas crianças negras de reconhecerem suas raízes africanas através de seus penteados e vestuários sem referência a etnia de origem, além da reprodução de preconceitos acerca das religiões de matriz africanas.

Rafael Sanzio Araújo observa que, entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. Destaca-se neste sentido o papel que nós educadores ou futuros educadores devemos ter que é o de não corroborar com essas mazelas da sociedade, ou seja, devemos combater qualquer tipo de opressão, pois ensinar exige ética, comprometimento e muito respeito. **NÃO À PEDAGOGIA DO SILÊNCIO!**

Deste modo há muitas coisas que precisam ser rediscutidas constantemente entre professores e alunos afim de realizarmos uma educação anti-racista. Arroyo nos diz que os currículos passam a ser um dos territórios de disputa, desta forma, a descolonização dos currículos é um processo de luta, conflito e tensões sendo esta a grande demanda política e epistemológica do movimento negro e que tanto foi abordada em nossa sala de diálogo.

O primeiro trabalho intitulado de “Oficina Lei 10639 e a imagem dos corpos negros nos livros didáticos da Geografia” de autoria dos estudantes de Geografia da UNICAMP, versava sobre a imagem do corpo negro nos livros de geografia, em como é o corpo negro dentro da sociedade. Além da baixa representatividade em importantes espaços da sociedade, as imagens dos negros e negras nos livros didáticos são acompanhadas de cenários estereotipados, dando um significado ruim, como pudemos verificar nos livros didáticos de Geografia trazidos pelos próprios estudantes. Em nenhum livro conseguimos observar a superação do processo que aniquilou a África, o processo de colonização. Não visualizamos imagens acerca da parte física do continente como as belas praias, ilhas, desertos, nem mesmo a parte urbana que em muitos países do continente africano é bem desenvolvida.

Joice Silva, uma das autoras do trabalho, traz a corporeidade e o espaço do corpo negro na discussão, segundo ela, racismo é questão de inferioridade e faz parte de um processo de significância assim, o corpo negro deve ser entendido como um corpo de resistência, pois esse corpo tem subjetividade e sofrimento que hoje trazem resistência à cultura racista.

O projeto estruturado em uma oficina tem como objetivo levar o debate do âmbito universitário ao âmbito escolar como uma oficina de formação docente para poder oferecer o material e as intenções a todos os professores para que tenham acesso a essa formação. Segundo os bolsistas tratar essa oficina apenas ao âmbito acadêmico não é o ideal e a intenção é reconstruir a ideia do que é o corpo negro e sobre como é tratado (estereótipos) e analisar como o continente africano é retratado nos livros didáticos. A oficina não conseguiu atingir o público-alvo, os professores da rede. Mas, os professores em formação e os professores de cursinhos comunitários participaram.

A reflexão acerca destes livros didáticos gerou indignação por parte dos participantes da sala de diálogo, onde foi sugerido a criação de uma editora que priorizasse a questão curricular voltada para o povo negro num sentido de emponderamento. Todavia, esta proposta emancipatória necessitaria de um componente fundamental que é a pesquisa. Concluímos que há a necessidade de estarmos buscando na pesquisa e no ensino mais conhecimentos sobre a África, afim de criarmos condições para superarmos os paradigmas eurocentrados. E tanto a escola como as universidades devem produzir pesquisas para criar alternativas e

transformações constantes na sociedade, visando o progresso. A pesquisa é essencial para descobrir, criar, construir, desconstruir e emancipar.

Conforme foi destacado pelo grupo, ressignificar as coisas é muito importante como forma de trabalhar contra a cultura racista. Um dos principais espaços para formar o conhecimento de quem somos é a escola e, se nesse ambiente, não temos a imagem dos negros de forma real e sim de maneira como inferiores fica difícil avançar.

O compartilhar de saberes que este evento com a marca PIBID proporcionou, permitiu mais um trabalho a ser apresentado e inspirado por todos os presentes "Etnia Raça e Cultura Conceitos e Influência Africana na Composição do Brasil – Confeção de Máscaras", referente a influência africana e a confeção de máscaras, a bolsista Rafaela através de uma aula expositiva e dialógica trabalhou os conceitos de raça x etnia x cultura, explicando eu há diferença entre estes conceitos. Os elementos identificados em nossa sociedade que vieram das culturas africanas (dança, comida, religião) também foram abordados na aula. Inspirando-se em Iracy Carise, especialista em arte negra a bolsista construiu com os alunos um diálogo sobre a cultura africana confeccionando ao final máscaras de um determinado povo africano sob a técnica do papel machê.

Rafaela contou apenas com o auxílio do professor coordenador, todavia, disse que por explorar a parte mais artística, acabou facilitando o envolvimento com os alunos que gostaram muito da experiência. Rafaela termina sua apresentação mostrando como ficaram as máscaras através de *slides* deixando todos presentes inspirados a construir [futuramente] com seus alunos.

O terceiro trabalho dos estudantes de Geografia da UNESP de Rio Claro "A importância da formação de professores para uma educação antirracista: reflexos em uma escola estadual no município de Rio Claro/SP" referiu-se justamente a formação do professor para uma educação antirracista, o trabalho foi realizado com os professores de uma escola, num ciclo de formação que teve como eixos a desconstrução de estereótipos racistas, a ancestralidade e a resistência do povo preto. O curso de formação para professores da rede foi realizado aos sábados durante o período de um ano e contou com 17 professores. Bruno Melato nos conta que muitos professores apresentavam uma certa resistência para admitir a existência do racismo na sociedade e que isto foi uma surpresa para o grupo de bolsistas PIBID, havendo certa dificuldade para prosseguir o ciclo de formação. Isto inicialmente, pois foram necessárias algumas reuniões de 'balanço' para criar outras alternativas que pudessem abordar os temas. Partir da branquitude como privilégio e que domina os currículos foi a alternativa encontrada para que as discussões fossem mais aprofundadas. Falar da defasagem escolar - visão da defasagem dos alunos negros, baseando-se em dados do IBGE - e a questão de alguns desses alunos serem reconhecidos como alunos "problemas" foi um ponto para admitir os problemas causados pela existência do racismo.

No final, Bruno nos conta que o grande ponto positivo do ciclo de formação foi o fato de os professores concluírem que existe o racismo, todavia, muitos disseram não ter tempo para trabalhar contra por meio de ações pedagógicas.

Dentre outros pontos abordados, os bolsistas apontaram que falar da história do negro não é falar da escravidão trazendo, nos encontros, alternativas de tratar a história e a cultura dos negros, construindo assim um importante processo de formação para uma educação antirracista.

Ao final dos trabalhos, pudemos concluir que há muitas demandas a serem supridas nas questões étnicas raciais, inclusive a marginalização da cultura negra e periférica...

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) contribuiu grandemente para os avanços nas práticas escolares, na produção científica, na formação de futuros docentes com vias de alcançar a superação do racismo, entre outros processos emancipatórios, sendo um elo para a geração de riquezas na área da educação, assim como foi a nossa sala de diálogo: uma riqueza de saberes compartilhados.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: AVANÇOS E RETROCESSOS

*Laura Del Pilar JIMENEZ¹
Ana Cláudia Damião GUEDES²*

O seguinte relato é resultado dos debates na sala de diálogo “Gênero e sexualidade na escola: avanços e retrocessos”, no âmbito do II Encontro Pibid Unesp Rio Claro – ENPURC, realizado 22 e 23 de agosto de 2017.

Iniciou –se o diálogo com uma roda de apresentação, buscando deixar as pessoas mais à vontade com o espaço. Além de seus nomes e curso, os presentes contavam se já tinham desenvolvido alguma atividade sobre a temática da sala de diálogo. A grande maioria tinha a vivência como estudante, e aproximadamente a metade como professoras/es. Estavam presentes 15 pessoas, alunas/os da graduação dos cursos da matemática, geografia, educação física, biologia e pedagogia, sendo boa parte participantes do PIBID e uma professora de matemática.

Após a roda de apresentação, foi feita uma contextualização histórica sobre esse tema a partir da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 da qual surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) que definiam os eixos do currículo, e então, os temas transversais, que são seis eixos, estando entre eles gênero e sexualidade. Nesse contexto, veio então como proposta de trabalho na escola, de 99 para 2000, os temas transversais, que constam no site no MEC.

Uma vez que a fragmentação do conhecimento se dá em diferentes disciplinas, que de modo geral, tendem a não se conversar, assuntos como a transversalidade e interdisciplinaridade são propostas de trabalho que tendem a superar esse cenário.

Sobre os temas transversais, entendeu-se que é um tema que permeia as diversas disciplinas, e no caso de gênero e sexualidade, é um tema importante para ser abordado na formação dos adolescentes, que não é tratado em casa ou é tratado de forma deturpada por conta de valores socialmente impostos nas famílias.

Diferenciou-se transversalidade de interdisciplinaridade, uma vez que interdisciplinar é quando se trabalha juntamente mais de uma disciplina, sendo as duas abordagens podem dialogar., uma vez que os temas transversais aproximam questões da realidade dos estudantes.

Os PCN’s propõem que se trabalhe com temas sociais, de uma perspectiva integrada, tanto transversal, quanto interdisciplinar. Porém, no contexto político e social atual isso entra em conflito com os interesses de alguns grupos. Um exemplo foi a votação do Plano Municipal de Educação em Rio Claro, quando foi feita a proposta de se incluir gênero e sexualidade na escola. Na época (2014) houve votação dos planos municipais no Brasil inteiro. Em vários municípios foi retirada a palavra gênero, e em algumas cidades como Campinas foi retirada a temática do PME e ainda foi proibida de se usar em sala de aula. Em Rio Claro a votação teve dois momentos, no primeiro iniciou-se a discussão, e depois de horas tentando colocar a pauta de forma democrática, a decisão de alterações no plano foi adiada, porque alguns presentes, de forma acalorada, alegaram que não cabia todo mundo no local e foi feita uma

¹ Aluna do programa de pós-graduação em Educação, Unesp-Rio Claro, e ex bolsista Pibid.

² Professora de Geografia da rede básica de ensino e ex bolsista Pibid.

proposta de que só quem tivesse documento de endereço em Rio Claro, em seu nome, pudesse votar. A discussão foi remarcada para um lugar bem menor, onde só podia entrar quem já tivesse se cadastrado anteriormente, sendo uma grande quantidade de pessoas das igrejas evangélicas. Foi retirada a menção de gênero e sexualidade no PME e incluso o ensino religioso nas escolas municipais. Além disso, houve distribuição pela cidade de um material anônimo que tratava sobre a Ideologia de Gênero de uma forma muito moralista e fora de contexto.

Foi comentado que quando o Haddad foi ministro da educação, foi lançado um programa chamado Brasil sem Homofobia, que fez vídeos e materiais para distribuir nas escolas do Brasil, com o objetivo de se combater o preconceito, e teve uma grande rejeição por parte das igrejas que fizeram uma campanha contra esse programa e apelidaram de “kit gay”, e devido à rejeição o programa foi cancelado e o material recolhido.

Também se apontou que há um projeto de lei do Senador Magno Malta, que pretende modificar a LDB, onde ele quer que incluía o projeto escola sem partido no corpo da lei, e assim, impedir que se discuta gênero e sexualidade na escola. Se for aprovado, terá abrangência nacional, e entra em contradição direta com os PCN's, visto que estes tendem a trazer debates sobre temáticas sociais (e também políticas).

Após estas considerações foi pedido que os presentes relatassem suas experiências com esta temática na escola.

O primeiro relato foi sobre uma aula de educação sexual no fundamental, na qual colocavam uma camisinha na banana. Foi apontado que isso não leva em consideração a prevenção em casais lésbicos e que é importante falar sobre métodos contraceptivos para todas/os, assim como é importante falar de trans, já que muitas/os se descobrem mais velhas/os, comentem suicídio, entre outras consequências. Informação é essencial, e é parte da função da escola.

Outro relato foi sobre uma experiência no 1 ano do ensino médio, que foi diferente pelo fato de listar as posições sexuais que a turma conhecia e que não conhecia. Apesar de diferente, a atividade também não abordou relações lésbicas.

Foi pontuado que ainda é um tabu discutir esse tema em casa, e que na escola, muitas vezes o ambiente não é acolhedor para que os estudantes se sintam a vontade para tocar nesse assunto. Por outro lado, na igreja parece não ser tabu, pois os grupos desenvolvem palestras e conversas sobre esse tema, orientando de forma moralista e opressora a ver a homossexualidade como aberração ou doença, e o sexo como pecado.

Também foi colocado em pauta a questão do papel de gênero, seja com roupas e cores ditas “de menina” e “de menino”, ou atitudes diversas construídas socialmente de forma diferente para cada gênero.

Mas, como trabalhar a questão de gênero e sexualidade forma efetiva?

Vários relatos foram feitos sobre as dificuldades encontradas para poder trabalhar esse tema. Na grande maioria das situações a escola não permitia que se tratasse desse assunto, seja pela repercussão que podia gerar junto aos pais, seja pela visão dos professores e direção, que tem resistência para lidar com essa temática. A saída encontrada algumas vezes foi mudar o tema de forma direta, passando a trabalhar de forma indireta, como por exemplo, associado a valores como respeito, ou com temas do currículo como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Um estudante relatou ter tido uma aula na qual o docente abordava as IST como associadas principalmente a trans e homossexuais. A partir desse relato surgiram outros sobre professoras/es e direção de escolas que reproduziram preconceitos de sexualidade e gênero, dentro e fora da sala de aula, chegando a ameaçar docentes de serem demitidos caso falassem sobre esse assunto. Se chegou então à conclu-

são de que é um perigo trabalhar esse tema sem ter uma formação previa, pois, os docentes acabam trabalhando com base em diferentes preconceitos e moralismos, reproduzindo a lógica da opressão. Neste contexto, foi colocada a problemática de assédios na escola por parte de professores, que é uma realidade mais comum do que se pensa, e pela idade das estudantes, configura pedofilia, passível de processo civil.

Surgiu então a ideia de que na educação infantil pode ser a melhor época para trabalhar esta temática, pelo fato de serem mais novos e não estarem ainda tão carregados de preconceitos quanto os adultos.

Para encerrar, foi aprovada a proposta feita pela mediadora de começar o segundo dia assistindo os vídeos do programa *"Brasil sem Homofobia"*.

No segunda dia de encontro na sala de diálogo foram exibidos três vídeos que faziam parte do programa federal *"Brasil sem Homofobia"* e posteriormente começou a discussão. Os vídeos continham cenas com adolescentes descobrindo sua sexualidade e o preconceito no ambiente escolar. O grupo não fez nenhuma consideração contrária ao conteúdo do material em si, mas foi colocado que não trazia algum aprofundamento na problemática. Sendo assim, não fazia sentido algum que tivesse sido retirado de circulação.

Em seguida, a mediadora perguntou novamente para os presentes se já trabalharam com a temática em sala de aula.

Dentro do contexto do PIBID, no subprojeto de Geografia, houve o relato de um trabalho com 8º ano, com o tema *gênero e funk*.

Outro relato foi no âmbito do PIBID Pedagogia, no qual o grupo e a professora supervisora estudam gênero e sexualidade em algumas de suas reuniões, e decidiram propor para a coordenação da escola que trabalhassem esta temática com os professores, com o intuito de fazer a formação continuada dos mesmos no horário do AHTPC. Ao fazer a proposta na escola, ouviram uma negativa para que o projeto intitulado *"Empoderamento: gênero e sexualidade"* fosse realizado. Decidiram então mudar o nome do projeto e apresentaram novamente, desta vez com o nome *"Autoconhecimento do ser"*, cuja temática foi aceita. Porém só o nome foi alterado, porque a estrutura do projeto em si foi mantida. O trabalho foi desenvolvido contendo as seguintes atividades: concepção de família através da literatura e atividade de autoconhecimento com as profissões (com o objetivo de se trabalhar a questão de certas profissões ser consideradas de menina e outras de menino), entre outras.

Também houve o relato de uma observação em uma escola da rede, onde alunos de um grupo de gays e lésbicas falaram para o professor que tinham interesse em falar sobre a questão trans. Também se relatou outra experiência com duas estudantes que perguntaram para os bolsistas, o que achavam de namorado que bate na namorada. Então eles pararam o que estavam fazendo na aula e abordaram o empoderamento, respeito, machismo e feminismo com a turma. Mas as estudantes que relatou o incidente, acredita que precisa se preparar mais para trabalhar isso em sala de aula.

No contexto do estágio da licenciatura houve um relato sobre uma aula com uma turma do 6º ano de uma escola próxima a universidade, sobre IST's. O trabalho ocorreu abordando questões de valores, como por exemplo, a forma como a mulher é tratada. Essa atividade nasceu da observação e acompanhamento da turma, na qual a licencianda percebeu algumas atitudes de desrespeito dos meninos da sala para com as meninas. A estudante também relatou que ao dar aula para uma turma do 3º ano de ensino médio com outro bolsista (homem), percebeu que os alunos a trataram diferente, que demonstravam mais respeito e atenção quando seu colega falava, e ela tinha que falar mais alto para conseguir que lhe dessem atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS PRESENTES

A dificuldade em trabalhar esta temática também foi encontrada no âmbito do próprio PIBID em alguns subprojetos, pelo receio de que as escolas rejeitassem as atividades, e isso pudesse afetar o bom relacionamento entre escola e universidade.

Ressaltou-se que trabalhar esse tema é uma prática de resistência e a eficiência do trabalho aumenta consideravelmente quando é contínuo.

Outra questão importante é a questão da conscientização, que deve começar pelos próprios docentes e a direção da escola, pois os grupos LGBT+ sofrem vários tipos de violência dentro e fora da escola, impactando a vida da sociedade em geral de diversas formas.

Sendo assim, essa temática é muito importante, para dar visibilidade à essa violência e também à diversidade em si. Porém, esse trabalho é contínuo e gradativo, e na maioria das vezes acaba sendo individual. Por conta disso é um processo que não tem resultados imediatos.

A desconstrução dos preconceitos é difícil e nunca termina, uma vez que ninguém nasce desconstruído, sequer na própria universidade, que em teoria tem mais espaço para construção desses debates. Essa desconstrução é consequência da ruptura de parte da moral de alguns grupos sociais, e por isso causa embates e discussões que tem limites nas crenças das pessoas.

A escola ainda pode ser o melhor lugar para tratar essas questões pelo viés educativo e pela diversidade de realidades que ela comporta. Todo mundo passa por uma educação de gênero o tempo todo, por exemplo, na educação física, quando as atividades são divididas entre meninas e meninos.

Porém, a principal questão é: *Os docentes da escola estão preparados para trabalhar com os temas transversais?*

A militância em espaços políticos ajuda a avançar nesse debate, nos preparando para discutir em outros espaços. Mas na escola, pela complexidade das relações, ainda se faz necessária uma formação mais aprofundada sobre o assunto. É difícil inserir a temática gênero e sexualidade na escola sem que as/os professoras/es tenham uma formação adequada, pois podem acabar trabalhando na contramão, reproduzindo a lógica da opressão.

Há um longo caminho a ser percorrido, visto que é uma questão colocada em pauta só recentemente. Porém, os grupos sociais que sofrem com estas violências parecem se organizar para levar a frente sua luta fora e dentro das escolas. Assim mesmo, existem grupos e indivíduos da área da educação que lutam para trabalhar gênero e sexualidade da melhor forma possível, tendo em vista uma escola que respeite a diversidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que se desenvolvam mais pesquisas e projetos nessa área, e que essa produção perpassasse os muros da universidade, visando cumprir seu compromisso social com a comunidade.

Dentro do contexto de formação de professoras/es, consideramos a importância do PIBID, como espaço de debate sobre diferentes assuntos, como por exemplo, os temas transversais. Dentro dos presentes na sala de diálogo, participantes do PIBID, mesmo aquelas/es que encontraram alguma dificuldade em trabalhar a temática de gênero e sexualidade, ficou claro o diferencial que o programa teve na sua formação, e seu potencial para abordar diversas problemáticas encontradas na escola. Portanto, o PIBID se colocou para os presentes como um meio para pensar em propostas pedagógicas e as possibilidades de trabalho em conjunto com os diferentes atores dentro do espaço escolar, buscando a superação das violências que afetam tanto estudantes quanto docentes, dentro e fora da escola.

A ESCOLA E AS DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA: COMO TEMOS ENFRENTADO?

Cláudia Aparecida Sorgon SCOTUZZI¹

Rita Carolina Maia dos SANTOS²

O eixo 5 das salas de diálogo, que teve como temática a violência escolar, ocorreu nos dias 22 e 23 de agosto de 2017 tendo como mediadora a Supervisora de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Cláudia Aparecida Sorgon Scotuzzi. A sala não contou com trabalhos inscritos para apresentação e a discussão iniciou-se com a definição de violência na concepção de cada participante, quais são as violências escolares e como a escola tem enfrentado essa problemática.

Alguns conceitos foram discutidos, no primeiro dia, tais como violência, transgressão e incivilidade, termos cunhados pelo sociólogo francês Bernard Charlot. Sintetizando os conceitos, para o autor a violência é caracteriza por ações que atacam a lei, que fazem uso da força ou ameaçam usá-la, a transgressão diz respeito ao descumprimento de regras e a incivilidade passa pelos atos que desrespeitam o esperado em um processo civilizatório, aprendizados primários nas relações sociais.

Embora esta classificação possa reduzir e até mesmo simplificar, de maneira arriscada, as manifestações do que é considerado violência na escola, pode ser particularmente útil na designação das formas de tratamento dado aos fenômenos.

A dificuldade das escolas em lidar com essas questões e escolher o tipo de tratamento mais adequado para cada caso reside justamente no fato de os comportamentos serem híbridos. Assim que, um descumprimento de regras (transgressão) pode, ao mesmo tempo, envolver ou progredir em ações de desrespeito (incivilidade) ou de agressões graves (violência).

Foi ressaltada pelos participantes a falta de preparo dos professores para lidar com estas questões, o que remete tanto a formação inicial quanto à formação continuada dos profissionais das escolas. Foi destacado, também, que no curso de licenciatura em Geografia, não há disciplina com esta temática e pouco é abordado sobre a violência escolar. Podemos afirmar que o mesmo acontece com as demais licenciaturas. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, um documento reconhecido internacionalmente e que trouxe grandes avanços no Brasil, com relação à proteção integral, é de pouco conhecimento dos profissionais da educação, apesar dos seus 27 anos de existência. Isto demonstra a importância de eventos como este que despertam o diálogo e reivindicações para as licenciaturas como um todo.

As reflexões do grupo abordaram a questão do conflito como inerente às relações humanas, não sendo em si, nem bom, nem mal e que o surgimento de episódios de violência na escola, normalmente acontece quando esses conflitos são mal administrados.

De acordo com a experiência de cada participante nas escolas, foi possível perceber a imprecisão do termo violência. A concepção de violência está relacionada à subjetividade de cada um. No entanto, focar apenas na subjetividade, ou apenas na legalidade, exclui diversas formas de violência. Lidamos, nas escolas, com os peque-

¹ Supervisora de Ensino da Rede Estadual Paulista, Doutora em Educação pela Unesp de Rio Claro e participante do Grupo de Pesquisa sobre Jovens, Educação e Violência (JOVEDUC).

² Licencianda em Geografia e Bolsista Pibid.

nos episódios de violência cotidiana, assim como com a violência estrutural, que não permite a exploração da criatividade e a compreensão da diversidade.

Foi apresentada ao grupo a contribuição do sociólogo francês Debarbieux, que afirma que a demarcação do que é violência deve ser determinada pela vítima. Daí a importância de ouvir o que ela tem a dizer. Considerando a violência como um ato intencional que causa dano, o sentido de violência para uma pessoa pode não ser para outra. Por isso a importância de se discutir coletivamente o que é considerado violência em um ambiente escolar. As perguntas são: o que é violência para mim e para meu grupo? Como vamos lidar com isso na escola?

Todos devem se colocar no papel de responsáveis pelos episódios de violência que acontecem na escola. De acordo com várias pesquisas, percebe-se que os professores têm dificuldades em se autoavaliar, em se colocar no lugar de gerador de violência, desconsiderando a violência promovida pela escola, ou seja, a violência institucional. Esse tipo de violência é aquela que Charlot define como violência *da* escola, entre as definições de violência *à* escola ou contra a escola e violência *na* escola.

Discutimos a importância de as sanções na escola, decorrentes de atos de indisciplina e/ou violência praticada por alunos, terem relação com o ato praticado. O mais comum é vermos a mesma punição para situações de diferentes naturezas. Por exemplo, se uma carteira é quebrada, o aluno responsável pelo ato leva suspensão. Porém, na rotina atribulada das escolas, poucas vezes se pergunta se o ato foi intencional ou não, se o aluno sentou desajeitadamente ou se a carteira estava velha e, assim, não há espaço para relações dialogadas e restauração do equilíbrio perdido no ambiente escolar.

Relacionar a sanção ao dano (sanção por reciprocidade) leva a reflexões importantes e possibilidades de restauração das relações escolares.

A experiência de práticas restaurativas vem corroborar com a afirmação acima. Foi apresentado para o grupo o conceito de Justiça Restaurativa que se contrapõe ao modelo de justiça que conhecemos no mundo ocidental, a justiça Retributiva, que é um modelo adversarial de resolução de conflitos e os envolvidos em situações de violência são representados por terceiros (advogado de defesa x Estado).

A Justiça restaurativa propõe uma mudança de paradigma, substituindo o modelo adversarial por um processo onde as partes envolvidas busquem, elas mesmas, soluções pacíficas para o restabelecimento das relações.

As práticas restaurativas vêm de experiências ancestrais, como a dos *Maoris*, na nova Zelândia e pressupõem não só a adoção de práticas e técnicas de mediação de conflitos, mas uma maneira modificada de se olhar as relações e a justiça. Para que isso ocorra nas escolas, é necessário que a equipe gestora esteja aberta ao diálogo e às relações democráticas.

A principal crítica feita pelos participantes foi em relação ao afastamento da escola da comunidade e como isso tem dificultado o combate à violência, pois a escola sozinha não consegue solucionar esse problema. A escola se sente sobrecarregada e pergunta: "ainda tenho que olhar para a família"? A escola sente que já fez tudo o que podia... Os pais, no outro extremo, sentem o mesmo e perguntam: "já trabalho muito e ainda tenho que ir contribuir na escola do meu filho?".

A escola precisa resgatar os laços com a comunidade chamando a mesma para as tomadas de decisão (participação) e não apenas para a execução do decidido (participacionismo). Precisa desenvolver outras propostas de aproximação dos pais com a escola como, por exemplo, mostras de atividades dos alunos em *Casas Abertas*, ou *Cafés Pedagógicos*.

A flexibilidade da gestão – gestão democrática é considerada, muitas vezes, pelos Diretores de Escola como um trabalho a mais. Porém, apesar do início do processo de envolvimento de colegiados e instituições da escola apresentar algumas dificuldades, rapidamente a equipe de gestão sentirá os efeitos positivos da coparceria com a comunidade.

No segundo dia de discussão na sala de diálogo, o grupo participou de uma dinâmica sobre resolução de conflitos. O objetivo da dinâmica foi identificar, nas relações familiares, as diferentes maneiras de resolução de conflitos, com base em três abordagens: confronto/imposição de ideias; diálogo/abrir mão de sua posição e afastar o conflito/evitar. A dinâmica possibilitou a cada participante refletir individualmente sobre sua experiência familiar em resolução de conflitos e o grupo pode discutir sobre essas diferentes maneiras de lidar com conflitos e como a questão é de difícil definição por envolver muitas variáveis nas relações.

Foi apresentado o vídeo "Rap da justiça restaurativa" e um histórico da justiça restaurativa.

O vídeo trouxe contribuições para discussão sobre como podemos ser agentes da paz, como "a justiça pode ser uma arte se cada um fizer a sua parte" e como o diálogo pode ser um fator transformador do ambiente escolar.

Discutimos a importância do trabalho coletivo para lidar com a violência e tornar um ambiente mais pacífico. No magistério há ainda um trabalho muito individualizado do professor em sala de aula. As APTCs, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, podem configurar-se em momentos profícuos para a discussão de questões tão importantes na escola. Nesses momentos a troca de experiências entre professores, sobre a maneira como administram seus conflitos em sala de aula, é de fundamental importância.

Ressaltamos também a necessidade de criação de vínculos dos profissionais da escola com os alunos. Sem afetividade não há aprendizagem e, sem ela, também não é possível relações democráticas na escola, uma vez que a democracia exige a aproximação e o reconhecimento do outro.

Por fim, debatemos sobre a necessidade de a escola fazer parte e participar efetivamente da rede do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O município de Rio Claro tem uma vasta experiência com trabalho em rede. Desde o ano de 2009 são realizadas reuniões mensais, abertas a todos os profissionais e comunidade que trabalham com crianças e adolescentes e muitas conquistas já foram alcançadas.

Como encerramento foi feito um *brainstorm* de forma a sintetizar os dois dias de diálogo, guiando a síntese de fechamento desta sala. O grupo considerou que os trabalhos realizados nos dois dias do II ENPURC – Encontro PIBID Rio Claro, foram de grande relevância para a reflexão a respeito do que é e de como podemos lidar com a violência que acontece em ambiente escolar. Reivindicações serão feitas no sentido de se incluir nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, disciplinas afetas ao tema da violência escolar, de modo a subsidiar os futuros professores na construção de um ambiente mais pacífico, com resolução de conflitos por meio de relações dialogadas.

REFERÊNCIAS

ZEHR, H - **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Editora Palas Athena, 2008.

KORCZAC, J. **Quando eu voltar a ser criança** – Editora Summus, 16ª edição, 1981.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e política públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.

Música recomendada:

O RAPPÀ - **Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)**

Participantes:

Cláudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

Rita Carolina Maia dos Santos

Alexandre Oliveira

Ana Dorotéa Russafa

Bárbara Leme

Clara Beatriz Bonifácio

Marília Ravelli

Vanessa Bonatto

Trabalhos Submetidos

Eixo temático: A escola, práticas pedagógicas e a formação docente

A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: O QUE E COMO OS ALUNOS ESCRIVEM NA ESCOLA?

Flávio Renato dos SANTOS¹

Andreia OSTI²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar o andamento de uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, pela UNESP de Rio Claro-SP, sobre a escrita de gêneros textuais por alunos do último ano do Ensino Fundamental I, buscando evidenciar o que é proposto pelos professores como ensino de produção de textos, bem como observar a escrita dos textos escritos pelos alunos a partir de uma atividade elaborada e aplicada pelo docente, avaliando a construção do gênero textual escrito. A pesquisa organiza-se, basicamente, em três momentos: o primeiro corresponde à discussão teórica do conceito de gênero textual e da importância de seu ensino, além de realizar um breve levantamento dos estudos acadêmicos desenvolvidos em torno do ensino-aprendizagem dos gêneros, tal etapa está em fase final. As fases seguintes, que ainda serão realizadas, correspondem à observação de uma atividade de produção de texto elaborada e executada pelo professor em três diferentes escolas e a análise dos textos produzidos pelos alunos observando a adequação da escrita ao gênero textual proposto no que se refere ao conteúdo temático, à estrutura e à linguagem.

Palavras-chave: Letramento. Educação Básica. Escola Pública.

¹ Professor de Língua Portuguesa e suas Literaturas da Rede Particular de Ensino e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Licenciado em Letras, em Pedagogia e Mestrando em Educação pela Unesp. Endereço eletrônico: flavioguap@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Educação da UNESP. Endereço eletrônico: aosti@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar uma pesquisa que se ampara na ideia de que o ensino da linguagem escrita deve ocorrer de modo funcional, ou seja, deve ser exercido, nas escolas, para que as crianças, em particular aquelas que estudam no Ensino Fundamental I (anos iniciais), aprendam a usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais que as utilizam. Sendo assim, este trabalho sustenta-se em estudos que concebem a alfabetização e o letramento como práticas complementares e indissociáveis, não executáveis sucessivamente e sim simultaneamente de modo que se alfabetize letrando, ou seja, a medida que se ensina a utilizar os códigos da linguagem escrita, deve-se ensinar também as práticas de uso da linguagem. Acredita-se também que, concluído o processo de alfabetização, o processo de letramento continuará permanentemente e, na escola, deve ocorrer concomitantemente ao estudo da linguagem escrita (aqueles relacionados ao estudo das regularidades e irregularidades ortográficas, das construções sintáticas, de pontuação, da organização dos parágrafos, dos elementos que garantem a coerência e a coesão textual, etc).

Esta concepção de alfabetização e de letramento é proposta por Soares (2006) que explica a alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 47), ou seja, alfabetizar significa conduzir à “...construção de instrumentos e/ou técnicas de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” que possibilita ao indivíduo decodificar e codificar (ler e escrever) (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). Já o letramento é compreendido como a condição ou estado daquele que sabe ler e escrever e participa das práticas sociais que usam a linguagem escrita (SOARES, 2006, p. 47).

Neste mesmo sentido, o Governo Federal entende que deve ocorrer o ensino-aprendizagem da linguagem escrita: a alfabetização como aprendizado da capacidade de codificar e decodificar os sinais gráficos, atendendo às necessidades iniciais da leitura e da escrita; e o letramento como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita” (BRASIL, 2012, p. 11). Sobre a relação desses dois processos, assim como os autores mencionados, o Governo Federal compreende que o grande desafio do ensino da leitura e da escrita seja realizá-lo conciliando a alfabetização ao letramento, “...assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 11).

Acreditando também que a apropriação da linguagem escrita ocorre mediante a aliança das práticas de alfabetização e de letramento, esta pesquisa parte do pressuposto que a utilização dos gêneros textuais é fundamental para que os alunos aprendam a ler e a escrever textos que fazem parte de seu cotidiano e de outros espaços sociais. Assim, o uso dos gêneros textuais para o ensino da linguagem escrita justifica-se, uma vez que eles representam a concretização dos enunciados linguísticos em práticas reais de uso da linguagem, ou seja, os gêneros textuais escritos apresentam-se como produto final da escrita, são funcionais para o exercício do ler e do escrever no cotidiano.

Esta concepção de linguagem alicerça-se nos estudos de Bakhtin (2003), considerando que qualquer manifestação de linguagem apenas se realiza em práticas sociais por meio dos gêneros textuais, os quais são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se materializam por meio do “seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003). Isto significa que por mais que os gêneros possam ser considerados plásticos, como defende Marcuschi (2002), uma vez que se modificam segundo as necessidades soci-

ais e humanas, são também "*relativamente estáveis*", já que são produtos construídos sócio e historicamente de acordo com uma determinada "esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana" que o necessita. Essas instâncias/campos/domínios discursivos propiciam o surgimento de discursos muito semelhantes entre si que dão origem aos gêneros que se circunscrevem a esses campos (MARCUSCHI, 2002).

Assim, confiando na importância da aprendizagem dos gêneros e no papel da escola de ensiná-los formalmente para que o processo de letramento avance, esta pesquisa interessou-se em responder algumas questões: quais gêneros textuais são escritos nas escolas de Ensino Fundamental I? Os textos produzidos pelos alunos são funcionais, isto é, são mais que produtos escolares e são produtos que exercem papel social relevante? As escritas produzidas, nas escolas, pelos alunos respeitam o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de linguagem de um texto que funcionaria em um contexto extraescolar?

As respostas a tais questões, que serão observadas em seu ambiente natural, a escola, amparam-se nos estudos desenvolvidos pela escola de Genebra, a qual considera que o aprendizado e a apropriação da linguagem escrita ocorrem mediante o conhecimento dos gêneros textuais, a partir do estudo desses objetos, o que propicia uma base modelizadora ao aluno, ou seja, o aluno precisa compreender a função social, o conteúdo temático, a estrutura, a linguagem, dentre outros aspectos que lhe instrumentalizem a produzir seus próprios textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para estes autores, a escola, ainda que não seja lugar natural de ocorrência da maioria dos gêneros, já que a maioria deles ocorre em outros espaços sociais, deve servir de lugar de extensão dos mesmos para que as crianças entrem em contato com um número grande e diversificado de gêneros textuais e possam entender as razões, o contexto de produção de cada gênero, além de aprender a construí-los respeitando suas características para que alcancem o efeito desejado no seu espaço original de produção.

Em síntese, delinea-se, como objetivo principal deste trabalho, a análise dos gêneros textuais escritos por alunos que frequentam o último ano do Ensino Fundamental I em escolas públicas, ou seja, busca-se analisar se os alunos produzem e se são capazes de escrever textos adequados à idade e ao ano escolar em que se encontram, observando, a partir das novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de manuais de redação e de livros didáticos, o quanto estes textos possuem conteúdo (tema), estilo de linguagem e estrutura características de cada gênero escrito.

METODOLOGIA

Como já explicitado, o objetivo principal desta pesquisa é analisar os gêneros textuais produzidos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I em escolas públicas a partir da proposta elaborada e realizada pelo professor. Esta avaliação refere-se ao conteúdo temático, à linguagem e à estrutura composicional com os quais são construídos os gêneros escritos. Para tal avaliação, pretende-se também observar como o professor propõe uma atividade de escrita textual em sala de aula e, conseqüentemente, relacionar a escrita final dos textos dos alunos à elaboração e à condução da atividade de escrita desenvolvida pelo docente.

Para tanto, esta pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu, inicialmente, um estudo bibliográfico, por meio de obras e da legislação atual do governo Federal do Brasil que discute as noções de letramento e de gêneros textuais e a importância

de seu ensino na escola. Atualmente, está concluindo o levantamento dos estudos acadêmicos realizados nos últimos anos sobre o ensino da escrita por meio dos gêneros textuais no Ensino Fundamental.

Sendo assim, a proposta deste trabalho é o de apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Não sendo possível a apresentação das seguintes etapas que se sucederão, já que ainda não foram realizadas: observação de três diferentes situações de aprendizagem desenvolvidas cada qual em uma escola diferente para acompanhar a elaboração e o desenvolvimento de uma atividade realizada pelo professor para ensinar um determinado gênero textual; e avaliação da construção do gênero textual escrito pelos alunos a partir da proposta do professor da sala, observando aspectos necessários ao seu funcionamento social, tais como conteúdo temático, estrutura e estilo de linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa ainda se encontra em andamento e ainda não foram feitas as observações das atividades de escrita realizadas nas escolas pelos professores juntos aos alunos, não é possível apresentar os dados, discuti-los e avaliá-los. Entretanto, visto que o estudo bibliográfico está em fase de conclusão, já é possível apresentar os pressupostos teóricos que sustentarão tais observações, bem como discutir a noção de gênero textual e a importância de seu ensino para dar continuidade ao processo de letramento que se inicia antes mesmo da escolarização.

Deste estudo já realizado, é importante, inicialmente, ressaltar o papel secundário dado ao ensino da produção de textos durante os séculos XIX e XX no Brasil. Segundo Mortatti (2006), este ensino sempre esteve em segundo plano, para não dizer que foi esquecido, isso porque a escola priorizava o ensino da leitura (das práticas de decodificação, de interpretação e de estudo da norma culta da língua), entendendo que este aprendizado implicaria no consequente aprendizado da escrita, não necessitando ensiná-lo. Isto significa dizer que a escola, muitas vezes, restringia o ensino da escrita às cópias, aos ditados ou redações/composições escolares objetivando o aprimoramento linguístico, ou seja, o ensino da escrita do texto não visava a inserção do indivíduo na cultura escrita.

Esta realidade começa a tomar novos rumos justamente quando as discussões sobre o letramento chegaram ao Brasil na década de 1980 e ganharam ainda mais força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997. As contribuições do processo de letramento estão no fato dele tomar o ensino da escrita como funcional, ou seja, entende-se que as escolas devam desenvolver conhecimentos/capacidades nos alunos que permitem que eles utilizem a escrita de modo ativo em espaços sociais reais. Para Soares (2006, p. 44), o letramento deve ser entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, ou seja, em relação à produção escrita deve-se ir além do ensino da escrita das letras do alfabeto e das convenções ortográficas e gramaticais da língua e avançar para o ensino do funcionamento dos textos no cotidiano.

Atrelada a esta ideia, reforçando-a ainda mais, os PCNs defendem que o ensino da escrita tenha como referência os textos que circulam fora da escola: “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 27-28). Isto equivale a dizer que é preciso que a escola assuma a responsabilidade de ensinar a escrita de textos com o

objetivo de conduzir o sujeito à participação dos espaços sociais de produção destes textos e isso apenas é possível por meio do ensino dos gêneros.

A importância que se dá a este ensino sustenta-se nas teorias sobre gêneros discursivos (gêneros textuais) desenvolvidas por Bakhtin (2003), o qual defende que toda comunicação verbal ocorre por meio de um texto e este apenas se concretiza no cotidiano por meio de um gênero. Para ele, todos os enunciados se constroem atendendo aos interesses de enunciadore e de um determinado campo de atividade humana no qual os enunciados são produzidos ou recepcionados. Esses enunciados, para refletir "as condições específicas e as finalidades de cada referido campo", se estabilizam no que se refere ao conteúdo, ao estilo de linguagem e à construção composicional, dando origem ao que chamamos de gênero textual. É importante salientar, como o próprio Bakhtin (2003) afirma, que a estabilidade dos enunciados que dão origem aos gêneros sempre será relativa, uma vez que todo sujeito manifesta subjetividades ao produzir seu discurso.

Os estudos de Marcuschi (2002) e Schneuwly e Dolz (2004) seguem nesta mesma direção. Marcuschi (2002) considera que toda comunicação verbal depende da ocorrência de gêneros textuais; para o autor, são por meio deles que as ações sócio-discursivas "dizem" e "agem" sobre o mundo. Tais ações, como dito anteriormente, se dão de modo "relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Isto significa que, para funcionar em determinados espaços sociais, é preciso que haja certa padronização, isto ocorre, como exposto, quando se respeita os conteúdos e conhecimentos dizíveis, a estrutura comunicativa (o "esqueleto" composicional) e o estilo de linguagem do gênero (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Considerando os gêneros textuais como textos que estão materializados no dia a dia das pessoas, esta pesquisa considera, assim como já trazem os PCNs, que é função da escola ensiná-los, já que o processo de letramento ocorre em um *continuum* que se inicia nas primeiras interações com os textos escritos em casa e deve se sistematizar na escola e continuar ocorrendo ao longo de toda a vida de uma pessoa. Por isso, acredita-se que, quando a alfabetização se efetiva, o ensino dos gêneros textuais nas escolas dará prosseguimento ao processo de letramento que será infinito.

Esta assertiva está apoiada em Marcuschi (2002) que considera que "todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual", sendo assim, para ele, "um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão" dos textos (p. 32-33), ou seja, o ensino dos gêneros promove maior domínio da utilização da linguagem escrita e resulta numa maior participação dos sujeitos em espaços que fazem uso da cultura escrita.

Desta mesma forma, Schneuwly e Dolz (2004), considerando os gêneros como formas de comunicação cristalizadas, entendem que apenas ensinando-os é possível que a escrita dos alunos desenvolva-se, já que os gêneros textuais são determinantes para que haja qualquer comunicação verbal. Val (2007) também considera que os gêneros padronizam e organizam a comunicação e ainda lembra que, muitos deles, são de pleno domínio dos alunos, principalmente os orais, tais como o telefonema, a fofoca, o relato pessoal, etc. Isso, segundo ela, é proveitoso para escola, já que se percebe o domínio da língua em muitas situações reais de uso, entretanto, fica para a escola o desafio de se trabalhar com o novo, com gêneros mais elaborados que não foram aprendidos, seja pela sua complexidade, seja pelo desconhecimento de sua existência.

Deste modo, esta pesquisa acredita na importância do ensino sistemático dos gêneros textuais nas escolas e tem certeza de que esse trabalho seja fundamental para a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de leitores e autores mais

autônomos. Sinteticamente, Val (2007, p. 24) assinala alguns pontos que sustentam essa crença:

Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula nos possibilita:

- Ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade;
- Contar com saber linguístico intuitivo do aluno;
- Possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais, que acontecem efetivamente na vida social;
- Possibilitar ao aluno apropriar-se de práticas linguageiras social e politicamente controladas, de instrumentos de poder.

Outra preocupação desta pesquisa foi explicitar quais gêneros e o que se ensinar sobre eles. Para esta discussão, este trabalho apoiou-se tanto em documentos oficiais do governo Federal quanto em estudos desenvolvidos academicamente. Como o objetivo deste trabalho é discutir a aprendizagem da escrita de gêneros textuais durante todo o Ensino Fundamental I, buscou-se observar o que os documentos oficiais apontam como necessários ao aprendizado ao final desta etapa. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em fase final de elaboração, elenca o desenvolvimento de habilidades ligadas ao “planejamento do texto” (estudo da situação comunicativa, dos interlocutores, da finalidade/propósito do texto, da circulação, do suporte, da linguagem, da organização, da estrutura, do tema e do assunto do texto), ao “parágrafo: aspectos semânticos e gráficos” (organização dos parágrafos em função do gênero), à revisão do texto (cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação), à reescrita (incorporação de alterações, de títulos e de autoria) e à edição do texto (utilização de programas de edição de textos). Outras habilidades mais específicas são apontadas pela BNCC necessárias à escrita dos mais diversos gêneros e que deverão, portanto, ser desenvolvidas na escrita de quaisquer gêneros. Em relação ao 5º ano, citam-se especificamente algumas habilidades que devem ser desenvolvidas no estudo dos gêneros enquadrados como formulários ou que pertencem às tipologias textuais argumentativas e expositivas (BRASIL, 2017).

Val (2007) considera importante que o aluno aprenda a função de cada texto, o suporte no qual ele se constrói, seu contexto de circulação, etc. Ela avalia como crucial o trabalho com os gêneros em sala de aula de modo funcional, ou seja, fazendo com que os alunos aprendam a usá-los. Para tanto, é preciso que os alunos leiam textos que circulam socialmente, compreendam sua função (objetivo) e seu alcance (contexto de circulação, pessoas envolvidas, implicações e poder que ele produz aos seus usuários), no que se refere à escrita, os alunos precisam aprender a escolher o gênero adequado a cada situação social e ação de linguagem e conhecer também seus aspectos formais de construção: conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura formal.

Neste sentido, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) enfatizam a necessidade de se trabalhar tanto aspectos internos quanto externos ao texto indissociavelmente. Isso significa que não é possível que o professor trabalhe apenas a linguagem ou o conteúdo presente em um determinado texto, é preciso também que seja discutido com os alunos as motivações externas ao gênero tais como usuários envolvidos, contexto social, cultural, geográfico etc. que determinam as escolhas do gênero, do conteúdo, da estrutura e da linguagem utilizados, ou seja, não é possível que se trabalhe aspectos internos do texto, como é o caso da linguagem, separadamente das

discussões relacionadas às motivações externas que motivam seu uso. O exemplo a seguir, dado pelas autoras, elucida esse modo de se trabalhar com os gêneros:

[...] o perigo maior é a oscilação entre explorar apenas o que é interno ao texto ou apenas o que lhe é externo. Ora restringe-se o trabalho à organização interna do texto, ao seu conteúdo, sem que isso seja ligado ao gênero em que o texto se realiza. Não se pode esquecer que o tipo de informação apresentada, as escolhas linguísticas feitas naquele texto são resultado também das restrições próprias do gênero, como é o caso dos títulos curtos para as notícias, já comentado. Por outro lado, se lemos uma notícia sem considerarmos que aquele exemplar circula num jornal sensacionalista, podemos não perceber os traços desse sensacionalismo no texto, que são linguisticamente marcados. Assim, essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, ("externos" ao texto) e os linguísticos ("internos" ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 40).

Entretanto, sabendo da importância do ensino dos gêneros textuais, diante de tantos que existem, quais ensinar e quando? A falta de resposta a esta pergunta torna o ensino dos gêneros ainda mais dificultoso já que se constata que não há, em quaisquer documentos ou em estudos acadêmicos, consenso em relação a quais gêneros se ensinar em cada ano escolar. Os PCNs de Língua Portuguesa, por exemplo, não deixam claro quais gêneros devem ser trabalhados em cada ano. Este documento, segundo Marcuschi (2008), parece apenas apontar alguns gêneros mais adequados ao ensino da produção textual escrita e outros ao ensino da leitura. Isso porque, por exemplo, bilhetes, cartas pessoais e uma listagem são gêneros textuais que um grande número de usuários escreverá durante sua vida, já as notícias, lidas por muitos usuários da linguagem escrita, serão objetos de escrita de poucos, por isso os PCNs sugerem que seja ensinada mais sistematicamente a leitura desse gênero.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quase não cita gêneros textuais para serem trabalhados. Em relação ao ensino da produção de gêneros textuais escritos no primeiro ano do Ensino Fundamental não há recomendações; no segundo ano, por outro lado, há alguns gêneros que são sugeridos, tais como bilhetes, cartas, mensagens instantâneas em meio digital, relatos de observação e de experiência, cartazes, etc. Do 3º ao 5º ano em diante, além de apontar as habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino da escrita, citam-se um ou outro gênero que deve ser ensinado, mas o que prevalece é a indicação de algumas tipologias textuais e, a partir delas, enfatiza-se a necessidade de trabalhar textos em que sejam desenvolvidas, por exemplo, as habilidades de opinar e de defender o ponto de vista ou de produzir textos informativos que apresentem resultados de pesquisas e de observação ou ainda texto injuntivos instrucionais (BRASIL, 2017). Isto é, a BNCC não é objetiva no que se refere ao apontamento de gêneros ideais ao desenvolvimento da linguagem escrita na escola e isso é compreensivo, entretanto, o que se esperava da BNCC, como principal documento norteador do ensino no Brasil, era, minimamente, um direcionamento para o ensino dos gêneros como será exposto a seguir.

Ainda que não haja precisão em relação a quais gêneros devem ser ensinados em cada ano escolar, Schneuwly e Dolz (2004) entendem que a realização de agrupamentos de gêneros é importante para seu ensino, estes agrupamentos sugerem um ensino diversificado de gêneros textuais de acordo com domínios sociais de comunicação em que algumas capacidades de linguagem prevalecem e alguns gêneros tex-

tuais tornam-se exemplares para o ensino destas capacidades. Por exemplo, no domínio social da “Cultura literária ficcional”, a capacidade de linguagem dominante é o “Narrar: mimeses da ação através da criação de intriga” e gêneros como conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado etc. são importantes para o desenvolvimento dessa capacidade de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nesse sentido, evidencia-se a importância do ensino dos gêneros ocorrer em função do desenvolvimento de capacidades de linguagem que serão fundamentais à escrita de outros gêneros que os alunos precisarão escrever na escola ou em quaisquer outros espaços sociais de utilização da escrita. No Quadro 1, elaborado por Schneuwly e Dolz (2004), exemplifica-se um agrupamento para o ensino progressivo de gêneros textuais em favor do desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias em diferentes gêneros textuais presentes em domínios sociais de comunicação diversos:

Quadro 1 - Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª - 2ª	3ª - 4ª	5ª - 6ª	7ª - 8ª - 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica* 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apres. em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)
Observação: os gêneros com asteriscos (*) indicam sequências de expressão oral.				

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 126).

O Quadro 1 apresentado, assim como a discussão sobre o que se deve ensinar ao tratar da produção de gêneros textuais escritos, apresenta-se como uma possibilidade de sistematização do ensino por meio das sequências didáticas para que as escritas nas escolas não ocorram ao espontaneísmo (sem serem programadas e seu ensino sistematizado) ou restritas às tradicionais composições/redações escolares, objetos estritamente escolares, textos esvaziados de função social, que priorizam apenas o coroamento pedagógico, o qual se caracteriza apenas pelo aprimoramento ou pela avaliação do uso da norma culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretende, após as observações das situações de escrita elaboradas e aplicadas pelos professores e ao analisar os gêneros textuais escritos pelos alunos, observar quais são os gêneros que são ensinados e se os alunos são capazes de escrevê-lo para torná-lo funcional aos campos/domínios discursivos aos quais pertencem. Para tanto, será observada a adequação do conteúdo temático, da linguagem e principalmente da estrutura do gênero em relação àqueles gêneros observados no cotidiano.

De acordo com as discussões realizadas acima, é necessário também que se avalie que efeito a atividade de ensino de escrita elaborada e conduzida pelo professor produziu nos textos dos alunos, revelando em que medida a adoção de uma ou de outra prática contribui de maneira mais ou menos significativa para a escrita de um gênero próximo aqueles que ocorrem em uma situação real e cotidiana de escrita.

Assim sendo, espera-se que esta pesquisa reforce o estudo bibliográfico exposto anteriormente, mostrando o quanto o ensino dos gêneros textuais é crucial ao letramento dos sujeitos e também o quanto é importante a sistematização dos conhecimentos, das capacidades e dos conteúdos a serem ensinados, bem como é importante a organização de agrupamentos para o ensino dos gêneros. Além disso, as avaliações dos textos escritos pelos alunos devem revelar se e o quanto os gêneros escritos em sala de aula estão adequados aos campos discursivos aos quais pertencem em situações de uso cotidiano da escrita e quais práticas dos professores contribuem mais significativamente para estas escritas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <[http:// http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2. p. 27-41. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

MARCUSCHI, L.M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1. p. 19-36.

MARCUSCHI, L.M. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

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

SOARES, M.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFGM, 2005. 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.Alfabetizacao_e_Letramento/ColAlf.Let.01_Alfabetizacao_Letramento.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VAL, M.G.C. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/10-producao-escrita-trabalhando-com-generos-textuais.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA UNESP-RC

Beatriz Magalhães SANTOS¹

Laís Manesco GRIGOLON²

Resumo

O seguinte relato foi feito com base na experiência de estudantes do curso de Geografia, matriculados na disciplina Psicologia do Desenvolvimento, que teve, entre outras atividades, a elaboração de uma análise do desenvolvimento infantil baseada em observações de um sujeito concreto (criança em ambiente escolar ou em casa). Após a socialização em sala de aula dos resultados da atividade proposta, gerou discussão sobre a formação teórica, social e histórica do professor e do aluno, o que motivou uma reflexão, buscando propostas para estimular o desenvolvimento potencial de educadores e educandos, relacionando o conteúdo teórico à práxis. A vivência, permitida pela prática, permitiu a construção de um espaço de autonomia, tão importante para a formação do professor e de seus alunos e também a reflexão acerca da construção das aulas pelos docentes universitários, se levam em consideração as necessidades e potencialidades dos seus estudantes. A partir desses questionamentos, foi sugerida uma metodologia de ensino/aprendizagem que leve em consideração a formação teórica, histórica e social dos educandos, buscando pela dialética aproximá-lo sempre da prática de seus conhecimentos teóricos e da sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ou Potencial.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Potencialidades.

¹ Graduanda do curso de Geografia (Bacharel e Licenciatura) na Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro (UNESP-RC), integrante do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Patrimônio, Memória e Território (LAPAT), e é bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: bmagalhaes357@gmail.com

² Graduanda do curso de Geografia (Bacharel e Licenciatura) na Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro (UNESP-RC), integrante do grupo da Mapoteca – Departamento da Geografia, UNESP/RC. E-mail: laismanesco@gmail.com

RELATO

O presente trabalho³ apresenta a experiência desenvolvida durante a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, no ano de 2017, a qual compõe a grade curricular obrigatória do curso de geografia, modalidade licenciatura, na UNESP/Rio Claro.

Na referida disciplina, que tem a duração de um semestre, os objetivos consistem em discutir os pressupostos básicos do desenvolvimento humano, caracterizar as diferentes teorias no campo da Psicologia do Desenvolvimento, analisar as contribuições dessa área de conhecimento para a Educação e a formação de professores e refletir sobre aspectos do cotidiano escolar e as relações com a Psicologia do Desenvolvimento e suas interfaces com os processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, busca-se analisar como é entendido o desenvolvimento humano, por meio de diferentes abordagens teóricas e autores, tais como: Psicanálise (Freud); Aprendizagem Social (Bandura), Teoria do desenvolvimento humano Cognitivista (Piaget), Teoria do Desenvolvimento Humano (Henri Wallon) e a Teoria histórico cultural de (Vigotski), entre outros conteúdos, como adolescência, dificuldades de aprendizagem e medicalização.

Para fins didáticos, foi proposto e desenvolvido ao decorrer do semestre um trabalho de observação de uma criança, podendo ocorrer em uma escola de educação infantil ou na casa de qualquer criança, caso os alunos tivessem esta possibilidade de contato. A proposta consistiu em observar a criança em quatro momentos diferentes, com intervalos mínimos de 15 dias, seguida da organização das observações e análise, à luz de uma das teorias estudadas em sala de aula, de acordo com o interesse do aluno e identificação com a referida teoria, buscando aprofundar o conhecimento teórico. Para finalizar, a experiência de observação de crianças, contato com um universo pouco conhecido dos alunos de licenciatura em Geografia e análise do que foi observado, com fundamentação teórica foi socializada com os colegas de turma em sala, por meio de uma breve apresentação.

Após a realização das atividades programadas e apresentação dos trabalhos, houve uma avaliação da disciplina coletivamente entre alunos e professora da disciplina, a qual motivou a realização desse relato, uma vez que foi levantada a questão da importância da práxis para a formação dos professores e da formação humana dos alunos.

A materialização de uma relação dialética de estudo e aprendizagem, a partir do escopo teórico e prático caminhando juntos, sedimentou não apenas os conteúdos pragmáticos abordados pela referida disciplina, mas também motivou a formação de cada discente à buscar seus valores humanos e pressupostos teóricos que fundamentarão sua futura prática educativa.

Como colocado por Medeiros *et al* (2006), a sala de aula é um dos espaços responsáveis pelo processo de humanização, sendo o professor o protagonista primordial dessa mediação, ainda que não o único. Em suma, é responsabilidade profissional docente fomentar o desenvolvimento das potencialidades humanas, isto é, tornando-se e formando-se pesquisadores que buscam não somente por referencial teórico, mas pensar e construir concomitantemente a partir de uma prática e, principalmente, estimular o aluno pensar em suas potencialidades.

Consideramos que a experiência relatada permitiu a vivência da práxis, ao permitir a apreensão de um arcabouço teórico e sua possibilidade de explicar e per-

³ Este trabalho e as reflexões aqui propostas, foram orientados pela Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, do Depto. de Educação- UNESP/RC. E-mail: deboracf@rc.unesp.br.

mitir compreender situações reais do cotidiano escolar de crianças em desenvolvimento. Observar sem aplicar uma teoria e posteriormente buscar as possibilidades de explicação para o que foi observado em diferentes teorias possibilitou a reflexão teórica e de transformação da experiência/vivência prática em conhecimento fundamentado.

Potencialidades estas que foram incitadas a partir da experiência de buscar a aprendizagem fora da sala de aula. Dessa forma, e a reflexão sobre esta experiência respaldada por um conhecimento social e historicamente produzido, com a possibilidade de construção de novos entendimentos parte-se do pressuposto que a grande engrenagem da aprendizagem é o que nos afeta; a vivência e a reflexão sobre esta experiência respaldada por um conhecimento social e historicamente produzido, com a possibilidade de construção de novos entendimentos; aquilo que construímos a partir/na prática, como colocado por Vygotski:

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 constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VYGOTSKI, 2010, p. 685)

Afinal, a partir desta riqueza da vivência é que dar-se-á a construção do conhecimento. Um exemplo disto, é que, em um primeiro momento, tivemos uma construção teórica em nossas aulas – momento o qual é importante ressaltar foi imprescindível em nossa formação – não obstante, quando caminhamos para o movimento da práxis, as teorias da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento estavam materializadas. E, para além, construímos um espaço de autonomia em nosso desenvolvimento como futuros professores. Isto é, a autonomia em observar uma criança e compreender seu desenvolvimento na prática, a luz das teorias, resultou uma formação na Licenciatura mais rica e complexa; onde se gerou condições de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, buscando refletir acerca dos aspectos sociais e intelectuais que envolvem as práticas pedagógicas.

Mesmo não sendo a infância o foco de trabalho do futuro professor de geografia, esta experiência permitiu apreender que em qualquer momento da vida e de escolarização é preciso considerar que o aluno é um sujeito com história e com vivências a serem consideradas na relação professor aluno, assim como refletir sobre as dificuldades e facilidades que cada aluno apresenta, como resultante de um processo de aprendizagem e desenvolvimento que pode ser ressignificado, principalmente quando se tem um olhar e disponibilidade para focar as potencialidades, necessidades e interesses dos alunos. Consequentemente, é possível pensar na potencialidade do professor/educador como um construtor de práticas docentes que humanizem o aluno e o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, outro ponto que se deixa como exercício de reflexão é a questão de como o docente universitário pensa sua aula; a construção da disciplina com os alunos. Afinal, todos os alunos conseguem compreender o conhecimento passado somente em aulas teóricas? Como buscar e pensar outras práticas pedagógicas?

Como fomentar potencialidades nestes alunos que, logo mais, estarão à frente de salas de aulas como professores?

Por fim, sabe-se que essas indagações não são respondidas de forma instantânea, pelo contrário, são indagações que caminham e se transformam a partir da construção de identidade e compromisso educacional do professor. Contudo, se faz necessário pensar que uma sala de aula é composta por um coletivo, por uma turma, mas este coletivo – quando abordado de forma mais específica – é repleto de individualidades, realidades e identidades distintas, ou seja, sujeitos histórico-sociais com diferentes formas de aprender e se desenvolver. Por muitas vezes, devido a outras árduas tarefas que são atribuídas aos docentes universitários, estes preferem estabelecer uma zona de conforto para a programação de sua aula e a lida com estes sujeitos histórico-sociais diferentes, o que reflete diretamente no seu desempenho e compromisso educacional frente ao aluno, a escola e a sociedade.

Portanto, se esta zona de conforto ocupa um espaço demasiado se faz necessário pensar o papel político e pedagógico que tem o professor, como corroborado por Paulo Freire (2006, p.203) “O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar (...) não é uma posição de comando, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto”. Portanto, buscando um ensino e aprendizagem que se faz necessário para a liberdade dos alunos a para a construção de sua própria liberdade, a partir de um movimento dialético e dialógico na construção do espaço da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação teórica social e histórica de educadores e educandos estão intrinsecamente relacionadas às suas práticas, a partir das quais se darão as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Para a Teoria Histórico Cultural de Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem-se em um processo, estimulados a partir do trabalho com as potencialidades do sujeito concreto.

Dessa forma, é fundamental conhecer as especificidades de cada sujeito, e desenvolver atividades que possam abranger diferentes potencialidades em sala de aula, seja na formação de um futuro docente ou do próprio educando. Esse conhecimento e aprimoramento das atividades dependem substancialmente da vivência concreta dos sujeitos e da fundamentação teórica necessária para o trabalho intelectual de produção do conhecimento sobre o cotidiano das relações escolares. É também fruto concludente do diálogo entre professores e alunos, a partir do qual a prática pedagógica pode ser constantemente aprimorada.

Esse diálogo entre alunos e professores deve sempre estar aberto às críticas e sugestões, pois traz como pressuposto a concepção do homem como sujeito social, histórico e ativo nas suas relações. À vista disso, a metodologia histórico dialética de ensino entende que como ser ativo, o conhecimento é construído a partir de sua relação com os outros e com o mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica**. Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em 20 jun. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha e revisão de Max Weleman. Psicologia. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, PP. 681-701.

AS IMAGENS NO PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO: OLHARES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Izabella de Oliveira RODRIGUES¹

Murilo Lula do AMARAL²

Rafael STRAFORINI³

Resumo

O relato de experiência que segue expõe o desenrolar de uma prática pedagógica realizada em sala de aula com estudantes matriculados na disciplina eletiva Linguagens Fotográficas, oferecida na Escola Estadual Victor Meirelles de Ensino Médio Integral. O tema das atividades desenvolvidas pela prática, referem-se às imagens fotográficas de conteúdos presentes em capítulos do livro didático de Geografia utilizado pelos alunos. Buscar as implicações das mesmas, a partir do processo educacional, levanta reflexões sobre o que as imagens representam através do olhar dos estudantes e dos docentes. Além da utilização do livro, num primeiro momento, produto da indústria cultural e que atende ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – carregado de valores, posicionamentos e ideologias – também foi realizada uma seleção de imagens fotográficas que compusessem um novo percurso acerca dos mesmos conteúdos destacados pelo livro, suscitando indagações e surpresas entre os atores do ensino escolar.

Palavras-chave: Imagem. Prática pedagógica. Docência.

¹ Graduanda em Licenciatura em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: izabelladeoliveirarodrigues@gmail.com

² Professor supervisor do PIBID na Escola Estadual Vitor Meirelles de Ensino Médio Integral. E-mail: vitormeireles.murilo@gmail.com

³ Professor do Departamento de Geografia (DGEO) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: rafaelstrafo@ige.unicamp.br

RELATO

Na contemporaneidade, quando as tecnologias são permanentemente aprimoradas e as mídias sociais despontam como potente dispositivo para o compartilhamento de informações em tempo real, o hipertexto – linguagem já incorporada às práticas sociais cotidianas – influencia largamente o processo cognitivo, que deixa de ser linear para tornar-se não-linear, baseado na interatividade. O sentido de verdade passa, mais do que nunca, a ser atribuído às imagens.

Esta discussão e suas implicações aos processos educacionais e também de aprendizagem surge entre os professores da Escola Estadual Victor Meirelles de Ensino Médio Integral – escola localizada na cidade de Campinas/ SP – dando origem à disciplina eletiva Linguagens Fotográficas, cuja proposta é trabalhar os vários contextos onde a imagem fotográfica está inserida e seus respectivos veículos de informação. Além da relevância do tema, os estudantes da escola apresentam alta defasagem na compreensão de linguagens não-verbais, segundo as constatações do corpo docente da escola. Portanto, como bolsista PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Subprojeto Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), colaboradora da disciplina eletiva e exímia curiosa das imagens que o mundo nos projeta sobre o corpo – educando-nos através dos olhos – considero necessária a investigação das imagens em livros didáticos, tão presentes no percurso de escolarização, por parte de docentes e estudantes. Este material, embora seja constantemente remodelado, tende a exibir vulgatas acerca dos temas dos capítulos e construir identidades de forma, no mínimo, equivocada.

O geógrafo e pesquisador do tema Oliveira Júnior afirma que “para além de a imagem ser uma realidade em si mesma, ela nos faz mirar o mundo da maneira como ela o apresenta” (2009, p.19). Além de atrair e direcionar a atenção ao material didático, a imagem concretiza informações abstratas; fornece exemplos; facilita analogias; produz atração e aversão; manipula; sintetiza, e, sobretudo, atua no processo de significação discursiva dos conceitos e conteúdos escolares. A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa voltado à emissão de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino nacional, julga a imagem como sendo um elemento muito relevante na obra; por essa razão as imagens são analisadas e avaliadas rigorosamente. No que diz respeito à inserção de imagens no material didático, o edital do PNLD salienta que estas devem ser claras e precisas; apresentar títulos, fontes e datas, no caso de tabelas e gráficos; conter legenda, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e representações gráficas espaciais; retratar a pluralidade social e cultural brasileira tal como sua diversidade étnica.⁴

Será mesmo que as obras didáticas atendem com qualidade a todos estes requisitos? Por ser um produto da indústria cultural, o livro didático é levado a adaptar-se às demandas editoriais, que alteram e muitas vezes empobrecem os conteúdos discutidos e suas possibilidades de abordagem, levando-os à padronização.

Em conversas sobre o assunto com os professores Murilo Lula do Amaral e Sheila Sponton, responsáveis pelas aulas de Geografia e Inglês da escola em que se desenvolve o PIBID-Geografia, respectivamente; e fundadores da disciplina eletiva Linguagens Fotográficas, optamos por destinar duas aulas à construção colaborativa de uma discussão sobre o tema a partir do desenrolar de uma prática pedagógica que estava incumbida em desenvolver, as quais passarei a descrever utilizando-me de narrativas.

⁴ Edital PNLD referente ao ano de 2017, anexo III, p.44.

O sinal tocara estridente, encaminhando os estudantes enérgicos para a sala de aula. Aproveitando a intensa conversa, propus que se agrupassem em grupos de quatro para selecionar um capítulo do livro didático *Geografia sociedade e cotidiano: espaço mundial* (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013). Após a escolha do grupo, os estudantes receberam um roteiro pré-definido com questões que buscavam estimular uma análise crítica do conteúdo imagético e textual do capítulo. Anotando e quantificando os tipos de imagem encontradas (fotografias, mapas, croquis, desenhos, charges, gravuras, pinturas, quadrinhos, gráficos, etc.) os estudantes aguçaram o olhar sobre o material utilizado no cotidiano escolar. Na sequência, cada grupo iniciou uma discussão sobre o modo como a imagem expõe; explica; problematiza; destaca; esconde o tema do capítulo e as suas funções de embelezamento, memorização, espetacularização na diagramação do material didático.

Os estudantes escreveram sobre as observações realizadas, tendo como objetivo apontar de quais maneiras as imagens configuram a constituição de uma cultura acerca da disciplina do tema trabalhado. É possível dizer que as imagens também tecem outros saberes e pensamentos acerca de questões relativas aos personagens humanos que nela aparecem; portanto, os estudantes também aguçaram seus olhares sobre como são apresentados os gêneros, as raças, as etnias e as nacionalidades. A discussão eferveceu em questionamentos nesta etapa do roteiro com as questões: por que a população negra é majoritariamente exibida em naturalizada condição de miséria? Por que nos mapas econômicos dos países sul-americanos e africanos sempre estão destacadas somente a produção agrícola e pecuária, em detrimento da produção industrial, tecnológica e científica? Por que, quando se trata de Revolução Industrial, surgem em sua maioria homens trabalhando, apagando a presença feminina da história da industrialização mundial? Por que a África é apresentada predominantemente através de organizações sociais tribais, invisibilizando o processo de urbanização existentes n os países do continente? Essas e outras indagações despontaram na sala de aula no decorrer da prática, despertando o olhar resignado.

A devolutiva questionadora por parte dos alunos estimulou a construção da etapa posterior da prática, uma atividade estruturada com um novo arcabouço de imagens, oriundas de outras fontes que não o livro didático *Geografia sociedade e cotidiano: espaço mundial* (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013). Imagens de cunho jornalístico; artístico; social, retiradas de acervos fotográficos encontrados na internet, contudo vinculadas aos temas discutidos na atividade anterior. Na semana seguinte, iniciamos a etapa conversando sobre o processo de urbanização da cidade de Brasília. Sem utilizar imagens aéreas, como de praxe, mas a partir das fotografias feitas dos 'candangos' – os migrantes mineiros, goianos e baianos que construíram efetivamente a cidade que hoje é a capital do país – trouxemos à tona narrativas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula como documentos históricos e geográficos de uma formação brasileira além da construída no livro didático de Geografia.

Em seguida, ao contrário do habitual, trouxe imagens sobre o processo de favelização do Rio de Janeiro, feitas por fotógrafas e fotógrafos residentes em comunidades cariocas, como Cantagalo, Borel, Babilônia, Rocinha, Complexo do Alemão, etc. Essas produções revelaram a dimensão da produção cultural nas favelas, provavelmente jamais vista pelos estudantes, desmistificando a falácia de que os moradores destes territórios são "sem cultura" e violentos, como afirma o senso comum. Foi possível também ver, através das imagens fotográficas, a maneira como as mulheres conduzem com maestria uma bola na prática do futebol nas favelas cariocas. Tirando assim, o protagonismo masculino de foco e empoderando as mulheres presentes na sala de aula a permitir-se praticar um esporte. Lembro-me que esse slide fora aclamado pelas meninas, que em tom de deboche estufaram o peito enquanto os meninos franziram o nariz tendo seu orgulho construído socialmente, ferido.

Por último, utilizando o *datashow* emprestado do Instituto de Geociências da Unicamp (imprevisibilidades cotidianas, o projetor da escola estava reservado no dia para outra aula), exibi na lousa uma imagem aérea de uma cidade considerada vetor da globalização e os questioneei: “Onde vocês acham que essa fotografia foi feita?”. Os estudantes logo retrucaram com firmeza: “São Paulo! Nova Iorque! Paris!”. A fotografia referia-se na verdade à cidade de Joanesburgo, África do Sul. O impacto daquela informação era evidente em seus olhos, muitos expressavam surpresa ao perceber que os países da África não configuram-se somente a partir de organizações sociais tribais que aparentam viver em extrema pobreza, como é colocado paulatinamente através das mídias hegemônicas e destacado também pelo material didático.

Os professores Sheila e Murilo muitas vezes interviram nas etapas da atividade trazendo colocações e questionamentos, tornando o objetivo da prática mais palpável para os alunos e também me fazendo refletir sobre o que eu tinha planejado e os resultados obtidos. A atividade fora bem avaliada pelos professores devido sua pertinência ao ambiente escolar, ao tema da disciplina eletiva e a predominante ausência da discussão de imagens no processo de aprendizagem. Os estudantes matriculados na disciplina expressaram interesse pela prática de analisar as imagens com novos olhares e a surpresa com seus resultados. A reflexão em cima das imagens utilizadas no decorrer da prática pedagógica despertou questionamentos. Num primeiro momento, sobre seus usos na obra didática, produto sempre carregados de sentidos discursivos, posicionamentos e ideologias. Num segundo momento, acerca dos estereótipos reforçados pelo senso comum, desconstruídos por produções fotográficas que não usuais no processo de ensino-aprendizagem do ambiente escolar.

Ao sair correndo para tomar o ônibus, fui abordada pelos corredores por uma estudante, a Evelin, que não hesitou em vir conversar após a aula. Declarou que a discussão foi muito interessante para seu grupo, apontando a questão da representatividade feminina nas imagens. Por fim, me perguntou: “Como você pensou sobre isso?” e pude lhe contar resumidamente sobre as atividades desenvolvidas no PIBID e certas disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação da Unicamp para graduandos das licenciaturas da universidade. Me dei conta, mais do que nunca, da importância de uma formação docente de qualidade como potência geradora de múltiplas possibilidades de ação no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no livro didático como uma ferramenta fundamental aos profissionais docentes e aos estudantes no vigente modelo escolar brasileiro, se faz necessário apropriar-se das imagens trazidas pelo livro com intuito de tornar o ensino crítico e o aprendizado mais dinâmico. O material é potente disparador de indagações e debates, mas para tal, é de fundamental importância uma formação docente de qualidade que desperte sensibilidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante a oficina, estar aberta às colocações dos estudantes buscando compreender suas linguagens, verbais e não-verbais, seus quereres e seus desinteresses também auxiliou bastante no desenvolvimento da prática pedagógica de análise crítica das imagens em material didático e fora dele. Creio que se a abordagem partisse de uma aula expositiva somente, sem ter como prioridade uma prática dinâmica, a discussão não teria sido tão acalorada e produtiva como foi de fato.

As imagens são sempre dotadas de intencionalidade: optar por trabalhar com determinado material, traz visibilidade a certas questões e inevitavelmente inúmeras

outras possibilidades tornam-se invisibilizadas. Durante a elaboração da prática, foi possível sentir nitidamente essa dificuldade. É grande a responsabilidade em produzir um novo material sem reproduzir discursos equivocados e perpetuar estereótipos socioculturais. Portanto, é de fundamental importância a reflexão criteriosa acerca do material inserido no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que possa contemplar a multiplicidade identitária e espacial existente.

Por fim, desenvolver e aplicar a prática, somando forças com os professores efetivos, proporcionou uma aproximação com o exercício da docência. Ouvir seus pareceres, críticas e elogios foi muito enriquecedor.


REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; BIGOTTO, José Francisco; VITIELLO, Márcio Abondanza. **Geografia sociedade e cotidiano**: espaço mundial. 3. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013. 280 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição de avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**: PNLD 2017. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 12 maio 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p.19, 14 dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300002>. Acesso em: 12 maio 2017.

ANEXOS



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria do Estado da Educação
Diretoria de Ensino – Campinas Leste
E.E. "Vitor Meireles"



Disciplina Eletiva: Linguagens Fotográficas

Professores Responsáveis: Murilo A. Lula ^a e Sheila Sponton ^b

1º Semestre 2017

vitormeireles.murilo@gmail.com ^b; vitormeireles.sheila@gmail.com ^b

OBJETIVO

A disciplina eletiva *Linguagens Fotográficas* teve como principal objetivo levar o aluno a refletir sobre o universo da fotografia como um fenômeno sociocultural e mostrar que a intencionalidade do fotógrafo pode determinar e sugerir olhares sobre o objeto captado. A fotografia se apresenta como forma de linguagem e comunicação em um mundo cada vez mais visual, enfatizando as transformações causadas pela imagem digital e as possibilidades de interpretação que a linguagem não verbal pode proporcionar.

A disciplina envolveu alunos dos, 2^{os}, e 3^{os} anos do Ensino Médio



CONTEÚDO

- ✓ Panorama histórico e os avanços da fotografia no mundo;
- ✓ Fotografia como forma de linguagem;
- ✓ Análise das fotos presentes nos livros didáticos de Geografia e Inglês
- ✓ Ângulos de Fotografia;
- ✓ Fotografia Forense e suas características
- ✓ As modificações das cidades de Campinas durante sua história – Análise fotográfica;
- ✓ Selfies: Uma nova forma de fazer fotografia; Elaboração de trabalhos na escola e a análise das obras de Sebastião Salgado;





Figura 1: Imagem dos alunos matriculados no início da eletiva e seleção de imagens dos trabalhos tiradas no ambiente escolar.






Figura 2: Desenvolvimento das atividades propostas durante as aulas teóricas com a presença dos estagiários de geografia do PIBID -Geo Unicamp.

ANEXO A – Banner apresentado na culminância da disciplina eletiva Linguagens Fotográfica

EDUCAÇÃO POLÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: O PAPEL DOS PROFESSORES E DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Andresa CÓSTOLA¹

Ayana Kissi Meira de MEDEIROS²

Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO³

Resumo

Neste trabalho relatamos como se deu a parceria do Grêmio Estudantil de uma escola de Ensino Fundamental II com o grupo de bolsistas do PIBID Geografia, Unesp de Rio Claro. O grupo de bolsistas recebeu em 2015 a solicitação para mediar as atividades propostas pelo Grêmio Estudantil, especificamente para tratar da problemática do uso de drogas, vista pelos alunos como um debate prioritário por ser uma realidade presente no ambiente escolar. A tarefa foi recebida pelo grupo de bolsistas PIBID como um desafio, sendo necessária a leitura de textos para compreensão do tema, o que possibilitou trazer o máximo de agentes sociais envolvidos, suas intencionalidades e espacialidades, utilizando o conhecimento da Geografia para entender a questão. Partindo do pressuposto de que há diferentes escalas de análise do problema, os bolsistas buscaram tratar o assunto de forma a produzir um olhar mais aprofundado, propondo constantes reuniões com o Grêmio Estudantil para que a temática fosse desconstruída e desvinculada de uma leitura pautada em valores de senso comum. As atividades desenvolvidas tiveram como intuito prepará-los para discutir de forma autônoma com os demais estudantes a temática em questão. As reuniões realizadas previamente foram fundamentais para preservar o protagonismo dos alunos integrantes do Grêmio. O papel dos bolsistas foi o de fomentar a criatividade na elaboração do projeto, resultando, além de uma elaboração crítica para a abordagem do tema, a adoção de uma metodologia que se utilizou de diferentes linguagens e de atividades lúdicas.

Palavras-Chave: Professores em Formação. PIBID Geografia. Grêmio Estudantil.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, graduanda em Geografia

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, graduada em Geografia

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, doutora em Geografia

INTRODUÇÃO

Como parte da sociedade, a escola tem como papel servir de estrutura para que seja construída dentro da comunidade em que está inserida a prática da cidadania. Para isto, a mesma tem que desenvolver o ensino de forma a garantir a aprendizagem e que esta aprendizagem produza uma consciência crítica nos estudantes, o que poderá provocar efetivas mudanças na sociedade, indo contra o *status quo*.

As ações dos grupos escola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se alicerçado no ideário educativo emancipatório com a intenção de colaborar com a melhoria do ensino nas escolas parceiras do subprojeto, além da possibilidade de uma formação docente pautada no conhecimento da realidade escolar. Os bolsistas PIBID são os agentes que, por meio de ações elaboradas no interior do grupo escola, têm buscado auxiliar na construção de sujeitos autônomos, planejando e executando atividades que visam à construção pessoal e o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes, valorizando a autoridade do professor e a construção de uma licenciatura que seja condizente com a formação para os desafios que as instituições escolares apresentam.

São vários os desafios lançados aos bolsistas cotidianamente, desde o momento em que observam as aulas até o planejamento de atividades de ensino, momentos estes em que se colocam em evidência os pontos de vista dos professores supervisores frente aos dos bolsistas, muitas vezes convergindo, mas também podendo gerar questionamentos e conflitos por parte dos professores em formação - os bolsistas. Tais conflitos são positivos e corroboram com os ideais de uma pedagogia libertária. Vejamos abaixo o que Gallo (2007, p.23) observa sobre a educação libertária:

[...] A principal acusação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação: procuram mostrar que as escolas se dedicam a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados.

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação. Querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social" (GALLO, 2007, p. 23).

É necessário, entretanto, o entendimento de que cada escola tem uma construção diferente, e isto se dá por diversos fatores externos e internos. Tomamos como exemplo o percurso de formação inicial dos professores e como eles chegam até a escola (se por meio de concurso, ou por contratação temporária); como atuam os agentes hierárquicos, os diretores, coordenadores e secretários; qual a visão política dos mesmos; como é a relação da escola com a comunidade; as características dos alunos; a infraestrutura da escola, entre outros elementos.

Esta relação não é tão facilmente perceptível no ambiente escolar. Ao estar diretamente interligado e dependente dessa super estrutura, organizada e definida pelo capitalismo - sistema econômico este que influencia ideologicamente o funcionamento de nossa sociedade. Muitas vezes esses fatores são naturalizados e dificilmente analisados pelo conjunto dos integrantes da escola, no sentido de entendê-las como condicionantes do trabalho educativo, impossibilitando o repensar da escola enquanto responsável pela emancipação dos sujeitos sociais (ADORNO, 1995).

Desta forma, ao defendermos uma educação baseada na pedagogia libertária é fundamental remetê-la ao anarquismo. Por sermos frutos da pedagogia tradicional, se almejamos a construção de sujeitos emancipados e, posteriormente, de uma sociedade emancipada, devemos entender nosso ponto de partida para poder negá-lo e, assim, almejar uma sociedade mais igualitária. O caminhar até ela é o processo de transformação.

Assim, ao contribuir com a emancipação dos jovens alunos atuantes no Grêmio Estudantil, buscamos nos construir como professores em busca de uma educação transformadora.

O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES COM O GRÊMIO

O Grêmio Estudantil da EMA no ano de 2016 era composto por um grupo variado de alunos, sendo composto por pelo menos um aluno de cada série, contando com a supervisão de professores da escola. No entanto, neste ano, os bolsistas do PIBID, sete graduandos da licenciatura em Geografia, tomaram a frente para a elaboração das atividades por solicitação dos integrantes do Grêmio.

Ao iniciarmos a parceria, o que mais preocupou os bolsistas foi como abordar um tema tão polêmico sem sermos moralistas e conservadores, como parece ser a tônica quando se trata do tema nas escolas. Foram necessárias várias reuniões para construirmos uma nova e aprofundada visão, com base em leituras diversas. O conhecimento advindo das leituras e discussões realizadas previamente entre nós inspiraram a proposição de dinâmicas coerentes com a idade dos estudantes. Discutíamos com o Grêmio semanalmente, no horário de intervalo entre as aulas, buscando construir o trabalho da forma mais horizontal possível, sem que a coisa fosse decidida por nós bolsistas, mas sim coletivamente.

Como resolvemos tratar a temática de forma lúdica e como tínhamos que tratar com grupos de idades bem diferentes, optamos por duas dinâmicas: i) uma atividade que buscou discutir e aprofundar o tema com o fundamental II e ii) um teatro para possibilitar uma reflexão sobre o assunto com o fundamental I. As atividades requeriam métodos diferentes, o que gerou muita pesquisa e leitura. Além disso, fizemos o possível para que a equipe de estudantes do Grêmio Estudantil contribuísse com ideias, bem como participassem das discussões. Assim, a cada reunião fomos colocando questões básicas referentes ao tema, como: o que são drogas? O que são drogas lícitas e ilícitas? Quem determina quais drogas são lícitas e ilícitas? Drogas fazem mal à saúde? Se drogas fazem mal à saúde, por que as usamos? Por que o governo libera a venda de algumas drogas e outras são consideradas ilegais? Essas e diversas outras questões permearam as discussões, feitas com muita cautela, para não ter um efeito contrário àquilo que tínhamos como objetivo: possibilitar aos alunos pensar a questão das drogas sem preconceitos e moralismos.

Questões básicas como as já mencionadas renderam prazerosas reuniões. Muitas questões foram respondidas de diversas maneiras, mas o intuito maior do projeto, que era o entendimento sobre as causas e efeitos do uso de drogas, foi suprido. Na verdade, acreditamos que o fato dos alunos poderem pensar livremente sobre um tema que os afeta, pode ter sido o começo para chegarem a algumas conclusões e poderem fazer escolhas conscientes. De maneira geral, as atividades proporcionaram uma fuga dos discursos prontos, o que podemos considerar positivo em nosso projeto.

As atividades realizadas com o fundamental I focalizaram o uso das drogas lícitas, a partir de uma apresentação teatral, abordando o uso excessivo de álcool e cigarros.

Com o fundamental II foi realizada uma dinâmica, que promovia a argumentação por parte dos alunos. Encerramos a atividade reconhecendo a importância da argumentação e o quanto, ao trocarmos ideias e argumentos, é possível mudar de opinião.

DINÂMICA DO CÍRCULO – FUNDAMENTAL II

DINÂMICA DO CÍRCULO (SIM OU NÃO) – EXEMPLO

Questões:

- 1) Os grandes chefes do tráfico são presos?
- 2) A polícia fez um levantamento sobre o tráfico de drogas na cidade e descobriu que aumentou o consumo de drogas. Logo decidiu aumentar a ronda policial. Isso resolverá o problema?
- 3) Um dia, 5 jovens estavam sentados no banco de uma praça e a ronda resolveu enquadrá-los. Este procedimento é correto?
- 4) Um grupo de pessoas de uma associação de bairro conseguiu trazer um grupo de dependentes químicos para o seu centro de reabilitação, envolvendo-os também em atividades artísticas. Este procedimento ajuda a solucionar o problema da dependência química?
- 5) O argumento de criminalizar e prender o dependente químico solucionará o problema do tráfico?

O TEATRO: A CIGARRA E O CIGARRO – FUNDAMENTAL I

Teatro: A Cigarra e o Cigarro

ATO 1

(Cigarra cantando na árvore, Cigarro aparece e Cigarra tosse)

- Cigarra: sai fora, você está me atrapalhando.
- Cigarro: (ri) como assim atrapalhando? Eu sou o maioral, todos me querem porque eu sou lícito e eu posso tudo!
- Cigarra: isso é um absurdo! Você não pode atrapalhar assim, com essa justificativa, morrem muitas pessoas por sua causa, sabia disso Cigarro??
- Cigarro: é eu sou isso mesmo e não ligo. As pessoas sabem disso tudo e me adoram.
- Cigarra: sai daqui! Você está atrapalhando meu belo canto. Crianças vamos mandar esse cigarro embora? Ajudem-me! SAI CIGARRO!!

ATO 2

(Carro bate na árvore que a Cigarra está, motorista bêbado)

- Cigarra: Mas será o santo besouro, o que será esse estrondo??
- Vovódica: isso de novo!! Mais uma vez, foi incrível. (Aplaudindo)
- Cigarra: já chega! O que está acontecendo???
- Vovódica: Eu que causei isso! Tudo culpa minha, mas ninguém mandou ele me beber toda!! Hahahahah
- Cigarra: Como assim motorista? Que coisa mais absurda, é perigosíssimo você dirigir nesse estado, coloca você e muitas outras pessoas em risco!
- Motorista: Mas eu só quis me refrescar...
- Vovódica: qual a diferença entre vodca ou agua de coco? Cigarra você acha que eu também não sei cantar? (Começa a música, vodca ou água de coco enquanto a Vovódica dança)
- Cigarra: Para já com isso!!! Como você consegue ser assim vovódica?
- Vovódica: eu posso tudo Cigarra! Sou elegante estou em todos os comerciais de televisão em todos os filmes, sou super badalada! Posso tudo!
- Cigarra: como assim? Nem tudo que passa na televisão é bom, várias pessoas tem doenças muito serias por sua causa, como você acha que pode tudo? Motorista você deve tomar mais cuidado, você não acha perigoso, não pode dirigir alcoolizado? Deveria pegar um ônibus.
- Motorista: estou em estado de choque quase me matei e vou gastar uma dinheirama no conserto desse carro.
- Vovódica: enquanto vocês discutem aí estão sendo produzidas muitas garrafas como eu!! Hahaha
- Motorista: (atordoado pergunta à plateia) vocês acham que eu deveria parar de beber?

O fechamento das atividades se deu com um Sarau, realizado pelo professor e rapper Renan Inquérito⁴, que declamou poesias cujo tema é o uso de drogas e as consequências da entrada dos jovens no mundo do tráfico, entre outras questões que foram abordadas durante todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as atividades realizadas em apoio ao propósito do Grêmio Estudantil pudemos perceber a importância de valorizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, além de criar espaços e oportunidades para que eles compartilhem suas opiniões e argumentos, trabalhando assim na construção de cidadãos conscientes e emancipados, que se posicionam mesmo frente temáticas complexas e controversas, que dividem opiniões.

Além disso, as atividades contribuíram para nossa formação enquanto futuros professores, nos dando aporte e segurança para abordar esse tema em sala de aula e com diferentes idades. O aprendizado coletivo também é um elemento de extrema importância que precisa ser citado, pois o trabalho feito entre os bolsistas possibilitou a prática da argumentação, uma importante exigência para o trabalho docente.

O papel dos bolsistas, portanto, foi o de fomentar a criatividade dos próprios alunos, resultando, além de uma elaboração crítica para a abordagem do tema, a adoção de uma metodologia que se utilizou de diferentes linguagens e de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação. Editora do Imaginário, 2007.

⁴ Renan Inquérito é conhecido por utilizar a música como ferramenta de transformação e interferência social. Além de MC e compositor, Renan Inquérito é professor (mestre em geografia pela Unicamp e doutorando em geografia pela Unesp), e enxerga a arte como mais um caminho para a educação.

O EMPREGO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA INSTIGAR O INTERESSE DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

Vanessa Juliana da SILVA¹

Rafael STRAFORINI²

Resumo

O texto abaixo traz um relato de experiências em algumas das atividades previstas no Subprojeto de Geografia do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvidas na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e aplicadas no segundo bimestre de 2016, através de regência na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Horta Lisboa, localizada no Jardim Miriam, na cidade de Campinas-SP. Em meio as reflexões é estabelecida uma discussão sobre os desafios impostos aos docentes atuantes em escolas do ensino Básico II e as tentativas de buscar mecanismos de ensino mais adequados às linguagens estabelecidas pelos jovens alunos do ensino básico, mediante a popularização dos meios de comunicação informatizados e aliando as demandas estabelecidas pelo Currículo do Estado de São Paulo. Também é aberta uma reflexão sobre relevância da existência do programa de iniciação à docência como mediador no processo de formação docente, aproximando o ambiente acadêmico aos ambientes escolares e também contribuindo nos estudos de práticas e metodologias de ensino.

Palavras-chave: Linguagens. Docência. Ensino.

¹ Graduanda em Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: vanessajdasilva@hotmail.com

² Professor do departamento de Geografia (DGEO) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: rafaelstrafo@ige.unicamp.br

RELATO

A reflexão sobre os espaços de formação e resistência nas licenciaturas fez-me rememorar as minhas primeiras experiências como bolsista no Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e também o primeiro contato que tive com o projeto, realizado através de uma aula aberta oferecida aos discentes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em comemoração ao dia do Geógrafo, mas principalmente como ato de resistência aos cortes iminentes no PIBID e a enfática importância do projeto no processo de formação docente.

Iniciei as vivências na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Horta Lisboa (com turmas do Ensino Fundamental II), localizada no Jardim Miriam, na cidade de Campinas-SP no início do segundo bimestre de 2016, com o fôlego “desbravador” de quem vislumbra decodificar o universo escolar da Educação Básica por meio de uma perspectiva aparentemente distinta à que todos passamos por muitos anos, na condição de estudantes. Perceber que não há como permanecer ileso às dinâmicas existentes no espaço escolar, na ilusória ótica externalista do observador, apenas enriqueceu as vivências e trocas de aprendizado, pois acima de tudo, os processos de pesquisa se desenvolvem “com o cotidiano” (FERRAÇO, 2007) e não sobre o mesmo.

Acompanhado as aulas de geografia ministradas pelo professor Ederson Costa Briguenti no sexto ano do Ensino Fundamental foi possível notar, primeiramente, a devolutiva e as reações comportamentais dos alunos diante dos estímulos realizados nas metodologias de ensino aplicadas pelo professor. Tornou-se notória a ocorrência de um maior interesse, curiosidade e engajamento dos alunos em aulas em que eram desenvolvidas práticas pedagógicas mais dinâmicas, que previam a participação ativa dos alunos e abertura para discussão das temáticas, do que em momentos em que práticas de ensino meramente descritivas eram aplicadas.

A percepção de tal fato foi um disparador, ou seja, um ponto de partida para o embasamento da regência aplicada segundo as proposições do projeto PIBID sob coordenação do Prof. Dr. Rafael Straforini, seguindo também as explicações contidas no currículo de São Paulo, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado. O “Histórico sobre o ensino de Geografia” (2012, pp. 74 – 75) existente neste documento reconhece que:

Nos últimos vinte anos, o ensino de Geografia sofreu transformações significativas. Em parte, esse processo de renovação partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo [...] a “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do ser humano e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos. Essa nova dimensão de espaço influenciou os modos de agir e pensar da humanidade como um todo.

Sabe-se que os alunos utilizam com frequência o acesso à internet e as redes sociais como uma das principais ferramentas de entretenimento, comunicação e também como instrumento de pesquisa para as atividades escolares. Desta forma, decidimos recorrer à tecnologia e suas funcionalidades (as diversas linguagens e recursos existentes na internet), focando nas mais utilizadas pelos adolescentes para servir como apoio às práticas pedagógicas empregadas durante a regência.

Com o objetivo de retomar as questões levantadas em sala de aula durante as atividades conduzidas no bimestre anterior, e ampliar a compreensão das teorias e processos que envolvem o início do universo, a formação interna da Terra, a concepção de ideia de tempo e espaço e a escala de tempo geológico, realizou-se uma justaposição de técnicas de ensino com recursos tecnológicos, como por exemplo, a elaboração de desenhos, croquis, execução de exercícios práticos (experimentos em sala de aula), e o uso de materiais audiovisuais, visando abordar de forma dinâmica os conteúdos escolares: *Big Bang, a origem do universo e do tempo* e *O interior da Terra, suas características e subdivisões*.

Para início da aplicação da regência, os alunos foram questionados sobre qual seria a origem do universo e qual o significado da palavra "teoria", palavra recorrentemente falada pelos alunos em sala de aula, porém sem aparente reflexão sobre seu significado. Após esta discussão, a aula seguiu para um segundo momento, que visava abarcar a teoria do *Big Bang* e a origem do universo. Para tal proposta foi realizada uma seleção prévia de dois vídeos, produzidos utilizando linguagens totalmente diferentes para retratar o mesmo assunto, o primeiro exibido em sala tratava-se de um material elaborado por um canal televisivo voltado para a área de ensino, de cunho mais informativo e direcionado para faixa etária dos alunos. Já o segundo vídeo continha linguagem mais lúdica, um *Stop Motion* "caseiro" que ilustrava a origem do universo em forma de vídeo utilizando materiais simples como arroz e tintas. Após a discussão sobre os materiais exibidos, os alunos foram convidados a elaborar em história em quadrinhos, uma sequência de desenhos onde simbolizariam a origem do universo segundo suas percepções.

Dando continuidade a aplicação da regência, novamente foi realizada a exibição de outro material audiovisual, que depois foi utilizado para discussão sobre as grandezas de tempos (tempo histórico e geológico).

A regência foi aplicada em quatro aulas, contendo cada uma 50 minutos de duração. Os relatos acima descritos referiam-se as duas primeiras aulas que tinham foco nas discussões sobre a origem do universo e a teoria do *Big Bang*; as reflexões sobre as diferentes escalas de tempo e como o homem se estabelece e se relaciona com essas escalas temporais. Já o segundo eixo temático desenvolvido tinha foco principal no interior da Terra, suas características e subdivisões.

Para dar início à segunda temática, os alunos foram instados a participarem de um experimento, uma prática de geociências que utilizava materiais facilmente encontrados como vasilhames plásticos (garrafas PET cortadas e/ou outros materiais recicláveis), água e frutas como mexericas e/ou laranjas. Apropriando-se de outros ambientes escolares, os alunos escolheram o refeitório como local de realização da prática experimental e estiveram durante toda a atividade altamente engajados e interessados em sua realização.

A atividade empregava as frutas fornecidas como modelo para ilustrar algumas propriedades das diferentes camadas da Terra. No exercício, as mexericas foram imersas em recipientes com água e os alunos acompanharam o comportamento das frutas neste meio, com e sem casca. A fruta foi utilizada para fazer uma analogia à estrutura interior da Terra e sua crosta por apresentar um núcleo (semente) relativamente denso, manto de maior espessura proporcional (polpa) e uma crosta muito menos densa e porosa (casca) que as demais camadas. Dentre as atividades concebidas até o momento, esta prática pedagógica foi a que aparentemente obteve maior envolvimento da turma, que desde a minha chegada em sala de aula com os materiais em sacolas não contiveram a curiosidade em compreender o que seria realizado e com muita prontidão auxiliaram e participaram de todo o processo de execução dos experimentos.

Numa tentativa de ressignificar e se apropriar de uma ferramenta de entretenimento amplamente utilizada pelos alunos – os canais *on line* de exibição de vídeos – como parte da prática pedagógica de ensino de Geografia, um último vídeo foi selecionado para abordar a temática da aula. Os alunos assistiram a um material que explanava sobre as camadas internas da Terra e os esforços da civilização humana em tentar compreender a estrutura terrestre, seja por meio de suposições fantasiosas na antiguidade ou ainda com a realização de diversas técnicas de sondagem e estudo geofísicos. De forma geral, grande parte da turma se envolveu na discussão sobre o vídeo e sobre os temas nele abordados, alguns alunos relataram que já conheciam o canal de vídeo escolhido, outros, mesmo relatando que tiveram dificuldade em compreender todos os pontos abordados – por considerarem a temática relativamente complexa – alegaram terem gostado de assistir o material e afirmaram também que achavam interessante que mais aulas na escola fizessem uso de metodologias e de ensino que fugissem a tradicional prática descritiva.

Para concluir a regência foi desenvolvido previamente um “painel” contendo um círculo em branco com espaços para anotações para serem preenchidos pelos alunos em pequenos grupos através de uma representação das camadas internas da terra e seus aspectos notáveis. Nesta prática foram fornecidos diversos materiais auxiliares como fragmentos de papéis coloridos, lápis de cor, canetas hidrocor, compassos e régua, para que os alunos pudessem usá-los livremente para compor as camadas internas da Terra. Todos os alunos participaram ativamente da atividade e ao findar a aula perguntaram quando teriam mais aulas divertidas e singulares como estas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar, dinâmico por natureza é constantemente sujeito às imprevisibilidades. Por ser palco de práticas de aprendizado, mas também de convívio e interação social, ressignifica-se constantemente por meio das influências trazidas pelo advento e popularização da internet no último século. Tais mudanças acarretaram na configuração de novas formas de comunicação e conseqüentemente alteraram os mecanismos de aprendizado dos jovens. O docente atento a essas particularidades encara o complexo desafio de buscar novas metodologias e adequar as práticas pedagógicas de ensino visando aproximar o jovem da escola, instigar o interesse pelo saber e beneficiar os processos de aprendizagem. Desta forma, a apropriação de novas linguagens para compor as práticas pedagógicas acompanhadas da aplicação de dinâmicas e experimentos aparentemente surtiu positivamente durante o processo de aplicação da regência, dada a devolutiva positiva dos alunos envolvidos nas práticas de ensino propostas para a turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

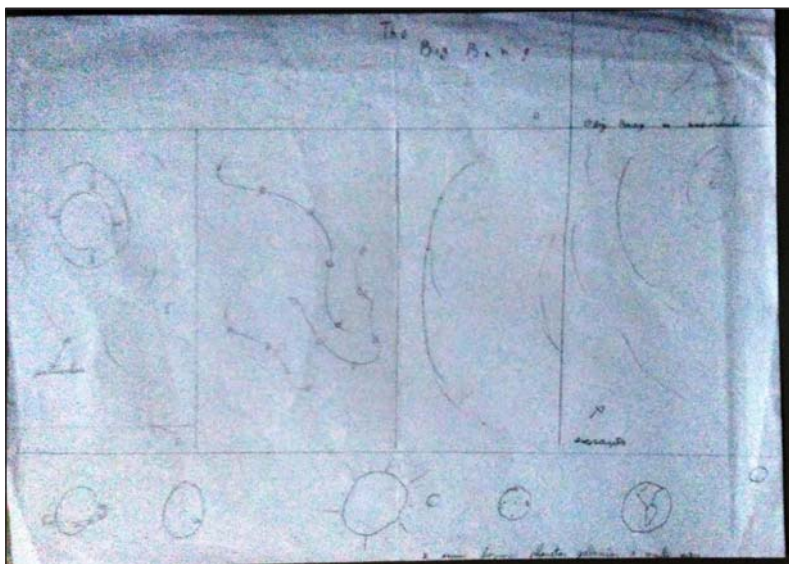
As vivências proporcionadas durante o processo de participação do PIBID acabam por aproximar o ambiente acadêmico e o ambiente escolar, uma vez que o discente pesquisador tem contato direto com seu objeto de estudo, tem a oportunidade em ter um retorno de como os ensinamentos transmitidos durante a formação docente repercutem no ambiente escolar, favorecendo o aprimoramento das técnicas e práticas pedagógicas que são elaboradas durante as atividades propostas no programa. Portanto a existência de programas voltados à formação docente como o PIBID torna-se imprescindível no processo formação de profissionais que ao ingressarem no mercado de trabalho encontram-se mais preparados para lidar com as peculiaridades do ambiente escolar e mais preparados para lidar com as linguagens utilizadas pelos jovens em sala de aula.

REFERÊNCIAS

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de ciência da educação**, Campinas, v. 28, n. 98, p.73-95, abr. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Geografia Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. In: **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação**. 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p (pp. 74- 75). ISBN 978-85-7849-452-0; CDU: 373.3/.512.14:1+316+9(815.6). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2017.

ANEXOS



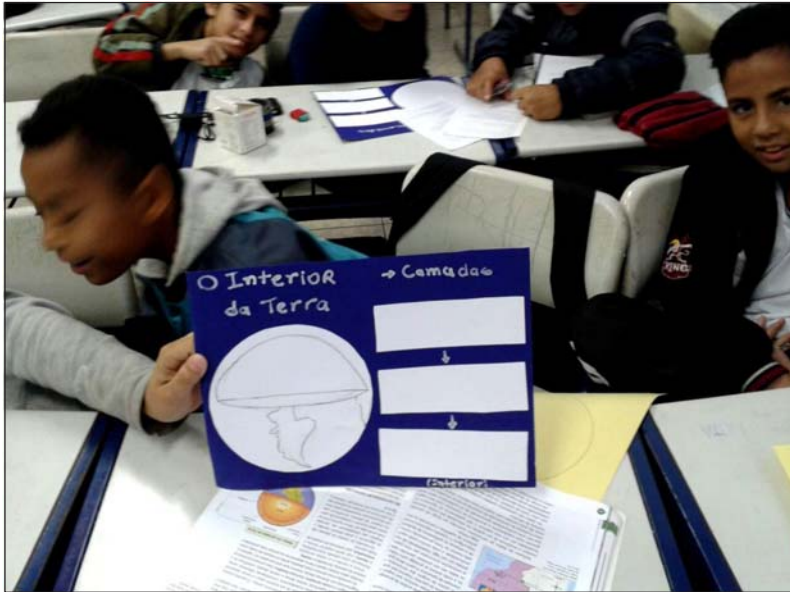
ANEXO A – Esboço da atividade proposta realizado pelo aluno Gabriel G. M. do sexto ano B da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO B – Painel elaborado pela bolsista para a realização da atividade proposta aos alunos do sexto ano da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO C – Alunos realizando as atividades propostas na regência aplicada na E. E. Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO D – Alunos demonstrando a elaboração de uma atividade proposta pela regência aplicada na E. E. Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO E – Parte das atividades realizadas em sala de aula na E. E. Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO F – Bolsista explicando um dos exercícios para um grupo de alunos do sexto ano da E. E. Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa



ANEXO G – Alunos do sexto ano, professor e bolsista de Iniciação à Docência após a realização das atividades propostas pela regência aplicada na Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga Horta Lisboa

ENFRENTAMENTO E APRENDIZAGENS DE BOLSISTAS DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A DOCÊNCIA NA ESCOLA

Gustavo Della Terra Pietro BOM¹

Larissa dos SANTOS²

Matheus Henrique SIGOL³

Resumo

Pesquisas sobre o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) têm apresentado resultados positivos junto aos licenciandos que participam do programa, como bolsistas. Por exemplo, maior integração entre os estudantes e a profissão, melhor preparação profissional, bem como diminuindo a evasão dos cursos de licenciatura em que há projetos ligados ao PIBID. Contudo, esses avanços requerem o enfrentamento de situações desafiadoras para os futuros professores. O objetivo deste relato é expor algumas das situações enfrentadas por seis bolsistas do programa PIBID/educação física que realizam suas atividades em uma escola pública de ensino fundamental I em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Da participação no PIBID, situações de enfrentamento estão ligadas à inserção profissional, aprendizagem para ensinar, manejo de sala e estratégias de ensino. A superação dessas situações se dá a partir da investigação, leituras e orientações recebidas dos professores supervisores e coordenadores do projeto em desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Inserção profissional. Relato de experiência.

¹ Graduando em Licenciatura em Educação Física, Unesp Rio Claro. gustavop300@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Educação Física, Unesp Rio Claro. larissavisantos@gmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Educação Física Unesp Rio Claro. m.sigoli@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu com a intenção de incentivar e valorizar a formação docente em nível superior. A valorização ocorre por meio de ações conjuntas entre escola e a universidade, proporcionando uma inserção profissional de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas de Educação Básica (BRASIL, 2010). Resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento do PIBID têm mostrado que este é um programa que tem conseguido atingir seus objetivos junto aos licenciados, promovendo maior integração entre os estudantes e a profissão, melhor preparação profissional, bem como diminuindo a evasão dos cursos de licenciatura em que há projetos ligados ao PIBID (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

No curso de licenciatura em educação física da UNESP de Rio Claro, o projeto em desenvolvimento intitula-se “As práticas de ensino em educação física para um estilo de vida saudável na escola”, teve início em 2014. O projeto fundamenta-se em constructos advindos da teoria social cognitiva (BANDURA, 1997; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008), mais precisamente, a autoeficácia e autorregulação do ensino (estudantes futuros professores de Educação Física) e aprendizagem de hábitos saudáveis com os alunos da escola.

A opção pelo tema dos hábitos saudáveis se pauta na ideia de que as pessoas podem autogerenciar seus comportamentos ligados à saúde e qualidade de vida. Para isso, devem desenvolver habilidades e conhecimentos que as façam acreditar serem capazes de escolher objetivos, organizar cursos de ação requeridos para atingir os objetivos, refletir sobre os resultados alcançados e, se necessário, replanejar as ações.

Considerando os temas ligados à prática de atividade física e alimentação saudável, muitos desses comportamentos podem (e devem) ser aprendidos ainda na infância, durante o período de escolarização. Acreditamos que é no contexto da formação da criança, em especial, nas aulas de educação física escolar, que parte desses conhecimentos poderia ser desenvolvida.

O projeto PIBID/educação física é composto por dois subgrupos escola: um que atua numa escola municipal de Ensino Fundamental I, e outro atuante numa escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio. Os 10 bolsistas (estudantes de educação física) são divididos entre essas duas escolas, e contam com o apoio do professor de educação física de cada uma delas, que são os professores supervisores do projeto. Conta ainda com um professor universitário (coordenador do projeto) e outro doutorando, ambos colaboradores do projeto.

A partir desta apresentação, este relato de experiência tem por objetivo apresentar em linhas gerais as reflexões parciais acerca da participação no subprojeto PIBID, procurando destacar os desafios que vivenciamos ao lidar com a prática de ensinar sobre hábitos saudáveis na escola.

O subgrupo é formado por seis bolsistas, que trabalham sempre em duplas nas aulas de educação física na escola, bem como pelo professor de educação física da escola, supervisor dos bolsistas. O tema em desenvolvimento durante as aulas desse grupo escola tem sido hábitos saudáveis.

Nossos focos de trabalho com os alunos tem sido a alimentação saudável (ensinar sobre composição dos alimentos, porções a serem ingeridas, importância da boa alimentação); prática de exercícios físicos e promover aos alunos aprendizagens que os tornem mais autorregulados.

Ou seja, procura-se elaborar estratégias de ensino que permitam aos alunos realizarem melhores escolhas, ter autonomia e experiências de sucesso no que tange

à aquisição de um estilo de vida saudável. O planejamento dessas atividades busca, por si só, fazer com que os alunos elaborem metas e busquem cumpri-las com êxito, de acordo com a Teoria Social Cognitiva (BANDURA; AZZI ; POLYDORO,2008).

DESAFIOS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Ao longo de todo o tempo que estiveram atuando como bolsistas na escola de Ensino Fundamental I, o grupo encontrou vários desafios e dificuldades, alguns individuais, outros comuns a todos.

Primeiramente, quando os bolsistas iniciaram as atividades no programa, tiveram suas primeiras experiências como professores, assumindo a responsabilidade de ministrar uma aula. Foi, portanto, um pouco difícil para todos, e isso se justifica pela falta de experiência. Entretanto, com todo o apoio e auxílio recebidos do coordenador do projeto, e dos professores supervisores na escola, essa dificuldade e receio inicial foram superados e hoje, pode-se afirmar que para todos os bolsistas, ministrar uma aula e gerir uma turma, já é bem menos dificultoso do que no início. É certo que essa evolução foi de extrema importância, e talvez um dos aprendizados mais importantes que o grupo sentiu, devido ao tempo de experiência no PIBID.

Outro grande desafio foi conseguir trabalhar o tema do projeto, com atividades que fossem do interesse dos alunos. Parte do tema proposto é de carga teórica, precisando em alguns casos, ensinar conceitos para os alunos, para que estes compreendam a importância de ter uma vida saudável e como manter esses hábitos.

Portanto, trabalhar esse conteúdo através de atividades práticas (jogos, brincadeiras, entre outros) é um grande desafio, sendo necessário elaborar atividades que tenham conteúdo, e que ao mesmo tempo, mantenham os alunos interessados e façam com que eles sejam capazes de absorver tais conteúdos. Todos os bolsistas concordam que este foi um grande desafio, que vem exigindo grande criatividade e tempo dedicado a buscar atividades que se encaixem no projeto.

Outro desafio comum ao grupo foi o de se inserir no ambiente escolar, conquistar espaço para realizar as atividades mais amplas, como por exemplo, a gincana do dia das crianças em 2016. Tal atividade envolveu todas as turmas e todos os professores da escola, nos dois períodos, e conquistar esse espaço junto à direção e coordenação da escola foi dificultoso, e por outro lado muito gratificante e proveitoso para todos, visto que o grupo aprendeu muito sobre o ambiente escolar e como se relacionar com a direção. Além do mais, aprenderam a trabalhar em conjunto com os outros docentes da escola, muitos dos quais nem eram conhecidos ou próximos aos bolsistas, e mediante o nosso desafio de realizar a gincana foi necessário conquistar esse espaço.

Em nossas conversas para reunir relatos que julgamos importantes, decidimos também falar sobre um caso de bullying entre os alunos que notamos que ocorria em nossas aulas.

Segundo Lopes Neto (2005), o bullying engloba todas as ações agressivas, intencionais e repetidas sem um motivo definido, podendo ocorrer de um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia.

Essa agressão (física e psicológica) muitas vezes ocorre dentro das escolas, pois na maioria do tempo é nela que os jovens estão, e de certa forma o seu convívio social está dentro da escola, sabendo que para muitos jovens a escola é o único local onde fazem amigos.

Sabendo de todas as definições e danos sobre essa violência, conseguimos identificar na aula um caso de bullying. Neste caso, uma menina foi excluída por várias colegas de sala, em que uma deste mesmo grupo veio a empurrar a aluna que estava fragilizada com toda a situação. Em conversas com os alunos envolvidos, foi possível perceber que a situação já ocorria há algum tempo, por problemas de afinidade. Contudo, nada havia sido previsto, e o ocorrido foi apenas uma situação embaraçosa. A situação era mais evidente nas aulas de educação física, por obterem um contato maior, e situações de competição, entre outras.

Como professores, deve-se pesquisar o tema, procurando por orientação dos professores supervisores e coordenadores. Infelizmente o trabalho foi interrompido devido ao recesso das aulas. Por fim, conclui-se que o professor pode criar ambientes mais ou menos propícios a situações de aprendizagens, perceber a fragilidade de seus alunos e seus pontos fortes para de certa forma ajudar o mesmo em sua aula, e o mais importante saber identificar quando houver algum problema com o aluno, observar os alunos e perceber mudanças no comportamento. Assim, as conversas com professores, pesquisas e orientações dos mais experientes, ajudam os alunos a aprender a lidar com situações antes nunca vivenciadas e aprender até nos momentos complicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a experiência e aprendizado adquiridos no PIBID contribuíram ~~mu~~to para todos os bolsistas de diferentes formas, acrescentando condições para se buscar uma formação mais adequada à realidade. Ter essa oportunidade de viver o meio escolar, aprender a elaborar planos de aula diferenciados, ter contato com os alunos de diferentes faixas etárias, criar e aprender sobre estratégias de ensino, entre outras, foram experiências cotidianas que com toda certeza vêm acrescentando muito à formação profissional do grupo.

No final do projeto foi analisado o quanto nós bolsistas evoluímos com o PIBID, principalmente depois de vivenciar as dificuldades do início do projeto, que agora são vistas de outra forma. As dificuldades que aparecem agora são consideradas corriqueiras do dia a dia e que sempre são superadas com mais facilidade, devido a todo o aprendizado adquirido. Conclui-se que nós bolsistas estamos no caminho adequado de sermos bons professores, buscando a competência para elevar aos alunos um ensino com qualidade, humanidade, devido ao tempo dedicado e aos aprendizados no projeto, contribuindo para o amadurecimento profissional e pessoal dos bolsistas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores Mário Veiga, Ricardo Ançanello e Caroline Inforzato, pela supervisão, apoio e acompanhamento dos bolsistas que de certa forma ajudaram na aprendizagem do projeto e que não puderam estar neste trabalho conosco. Agradecemos também ao professor Roberto Iaochite, coordenador do projeto, e ao doutorando Roraima da Costa Filho, pela colaboração na organização das atividades do PIBID.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed,(2008).
- BRASIL. **Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União, , 2010.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, v. 3, n. 4, p. 220–236, 2013.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n.5, p.164-172, 2005.

Trabalhos Submetidos

Eixo temático: Práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva

A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO MONITORAMENTO ESCOLAR: REFLEXÃO, QUESTIONAMENTOS E CRÍTICAS CONSTRUTIVAS

Lorena Deloroso de MENDONÇA¹

Resumo

Discutir a educação especial abrange muitos fatores e contextos, tendo em vista que, além da amplitude do tema, o ser que aprende é único, possuidor de suas necessidades e particularidades. Desta forma, para atender tais necessidades, torna-se extremamente importante um bom preparo profissional daquele que acompanhará a criança durante o decorrer do ano letivo, assim como seu entrosamento e sua inclusão escolar. Um profissional bem preparado poderá garantir não somente a aprendizagem escolar como também a socialização do aluno com necessidade educacional especial, trabalhando assim sua autoestima e independência. Para isso, torna-se necessário que neste ambiente, haja a permanência de profissionais qualificados para suprirem estas necessidades, os quais devem estar dispostos a sempre buscarem diversificados métodos de ensino/aprendizagem para estas crianças. Entretanto, será que os profissionais se encontram de fato devidamente preparados?

No decorrer deste relato de experiência, será possível adquirir uma noção da realidade de algumas escolas municipais da cidade de Rio Claro-SP, nas quais trabalhei como monitora de inclusão, a respeito dos monitores que trabalhavam no mesmo ambiente escolar e exercendo a mesma função que eu. Além disso, será possível realizar algumas reflexões, questionamentos e críticas construtivas para um melhor desempenho, não só destes profissionais, mas das crianças que acompanham. Ainda, proponho com este relato das vivências no papel de monitora, realizar algumas reflexões, questionamentos e críticas construtivas do que é ser monitor, e qual seu papel na educação das crianças que necessitam de acompanhamento especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Especialização Profissional. Inclusão Escolar.

¹ Psicóloga formada pelo Centro Universitário Hermínio Ometto. Pós- Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade ASSER. Estudante de Pedagogia pela faculdade Claretiano

RELATO

Este relato tem como base uma breve discussão sobre a importância do monitoramento escolar qualificado das escolas municipais do município de Rio Claro – SP, tratando-se principalmente do monitoramento para crianças relacionadas à educação especial. A escolha deste tema deu-se principalmente por se tratar de uma área na qual atuo desde o ano de 2013, ano que concluí minha formação em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto, localizado no município de Araras-SP.

Assim que concluí minha graduação, ingressei na área de monitoramento escolar, auxiliando especificamente crianças com necessidades educacionais especiais do ensino infantil de escolas municipais de Rio Claro-SP, área a qual se destacou para mim desde a época da faculdade. Ao encarar a realidade do monitoramento escolar, percebi que se tratava de uma questão complexa, pois, diante de mim existiam crianças que necessitavam da mais profunda atenção e dedicação para um desenvolvimento educacional e social qualificado.

Neste momento, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos na área da educação especial, pois se não o fizesse, seria incapaz de me considerar uma boa profissional e atender devidamente as necessidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, durante meu primeiro ano de monitoramento, percebi a importância de ser uma profissional qualificada para poder atender a demanda, o que me fez realizar a Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade ASSER, localizada também no município de Rio Claro – SP.

O perfil das crianças com necessidades educacionais especiais das escolas municipais nas quais trabalhei, eram em sua grande maioria composto por famílias de baixa renda e, em geral, não possuíam muito conhecimento sobre as necessidades especiais de seus filhos. Deste modo, a vontade de me especializar no ensino de educação especial somente aumentava, pois não me deixava nada à vontade lidar com a situação de forma desqualificada; sendo assim, busquei me especializar a fim de dar maior apoio aos alunos e aos pais.

Por outro lado, um grande desafio de exercer o papel de monitor é desenvolver atividades para crianças com as mais variadas necessidades e níveis cognitivos, sendo que as deficiências mais comuns encontradas nas escolas em que atuei foram: a Síndrome de Down, Autismo, Cegueira, Surdez e a Paralisia Cerebral; encontramos alguns casos de síndromes mais raras, como a Síndrome de West e Duchenne. O profissional deve estar preparado para conhecer as particularidades de cada aluno, para que estes possam se desenvolver educacionalmente, partindo da ideia que cada ser humano é único e aprende de formas e tempos distintos.

Outra característica que se destacou, foi que nas escolas em que atuei, havia o auxílio da sala de recursos, local este que deve ser habilitado para atender o aluno com necessidades especiais, e deve contar com um profissional especializado no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, além de dispor de materiais específicos para desenvolver o ensino. O monitor, em conjunto com estes profissionais elaboram métodos de ensino e materiais adaptados, estes capazes de alcançar os alunos de forma a agregar interação e conhecimento, como é possível observar na figura 1.

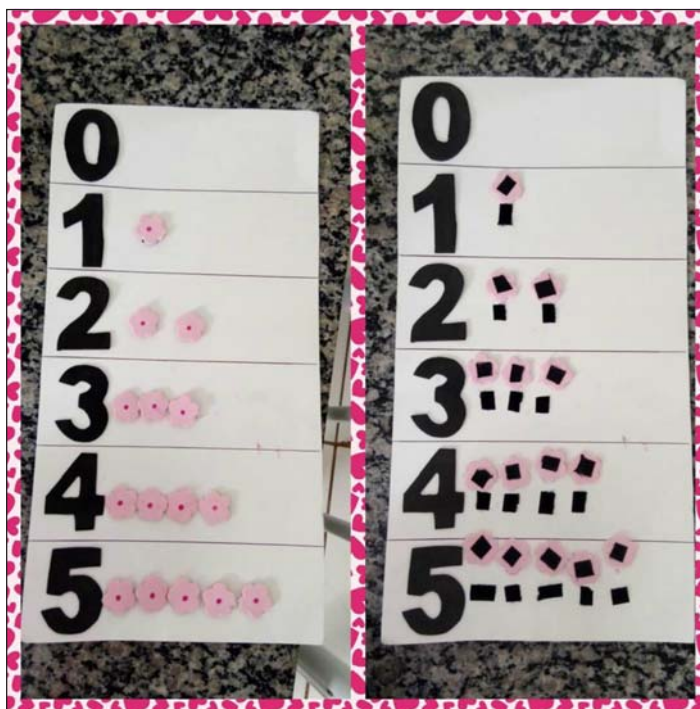


Figura 1 - Contagem lúdica

Fonte: MENDONÇA, L.D (2017)

Os materiais utilizados na sala de recursos são elaborados com EVA, cartolina, velcro, cola, tinta, garrafas *pet* e outros materiais de baixo custo, para poder alcançar a necessidade dos alunos, independente da classe social em que o mesmo esteja inserido. Entretanto, ao confeccionar um material é importante o profissional se ater as necessidades individuais de cada aluno, para que o mesmo possa desenvolver-se, caso contrário à construção dos materiais será inútil.

Por outro lado, apesar de toda esta dedicação, um dos principais fatores que chamou minha atenção, trazendo à tona um pensamento crítico, foi que as escolas municipais permitem a existência de monitores eventuais os quais não precisam possuir nenhum tipo de qualificação profissional para atuar com as crianças, o que, a meu ver, acaba por prejudicar o desenvolvimento e formação destes alunos. A eventualidade desta atuação gera um trabalho descontínuo e fragmentado, o que acaba por ser prejudicial ao desenvolvimento da criança. Outra problemática ocorre quando há a realização de um concurso para a vaga de monitor, pois esse profissional não necessita do mínimo de conhecimento profissional na área de educação especial, comprometendo também o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, como garantir a estas crianças a qualidade de um ensino e aprendizagem já que a pessoa que os acompanha possui formação inadequada para atuar com as crianças especiais?

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de re-

lações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Ao refletir sobre essa situação recorrente, penso que não podemos deixar toda a responsabilidade educativa destes alunos para os docentes que atuam na sala de aula regular (que em sua maioria, também não são devidamente orientados para lidar com estes alunos), ou mesmo os professores da sala de recursos, afinal eles possuem uma população grande e diversa de crianças para atender por um tempo mínimo e restrito durante a semana.

Talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos especiais. No que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas (SILVA e ARRUDA, 2014, p.03).

Profissionais despreparados e que não possuem o mínimo de conhecimento, consequentemente não conseguirão realizar um processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos de forma adequada e que os integrem tanto socialmente como educacionalmente na escola. Desta forma, o desenvolvimento destas crianças ficará prejudicado. A frequência destas crianças nas escolas não deve ser vista como “bondade”, mas sim um direito que lhes é assegurado constitucionalmente e envolve todo o corpo docente e discente das escolas em um trabalho interdisciplinar.

Acredito que se faz sim necessário um maior foco e maior orientação para os profissionais da educação, devendo-se oferecer mais cursos, palestras, simpósios e debates que possam auxiliá-los numa preparação mais eficaz, garantindo, além da melhoria da relação professor/aluno e monitor/aluno, um melhor preparo e segurança para os mesmos, que lidam diretamente com estas situações.

Enquanto não houver uma mudança na forma de pensamento e uma quebra nos paradigmas ainda engessados na sociedade, a educação especial não irá evoluir, ficando estagnada e colocando em descrédito toda a educação de uma geração inteira de alunos especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste relato, foram levantadas algumas informações e críticas construtivas sobre o papel do monitor da educação especial em algumas das escolas municipais da cidade de Rio Claro- SP, e principalmente o questionamento sobre a formação e conhecimento necessários para que esses monitores possam executar um trabalho com competência e qualidade.

Desta maneira, uma iniciativa do próprio município de forma que venha a melhorar a qualificação profissional, se torna um fator fundamental para que isto ocorra,

pois assim teremos um trabalho interdisciplinar envolvendo toda a gestão escolar e garantindo maior independência e ocorrência de verdadeira inclusão destes alunos em seu ambiente de relacionamento e aprendizagem.

A formação continuada dos professores e o desenvolvimento profissional dos monitores para desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento das crianças e amplie as suas possibilidades de interação na escola e na sociedade é fundamental para que possam garantir sua formação e independência. O desenvolvimento profissional deve também ocorrer dentro da própria escola no sentido de que a proposta pedagógica é válida, como também são o método e projetos que nela são desenvolvidos; entretanto, os seus profissionais devem dialogar sobre as questões circunstanciais do seu trabalho cotidiano.

Os professores e os monitores eventuais com uma formação "inadequada para atuar na área", caminham na direção contrária do trabalho que é desenvolvido pelo professor. Nesse sentido, a escola deve garantir boas condições de trabalho para aqueles que ali estão e quando necessário, selecionar profissionais com formação adequada, familiarizados com o trabalho que é desenvolvido pelos professores em suas respectivas classes.

Ser monitor de educação especial vai muito além do papel de cuidador. O monitor também é um educador e um exemplo a ser seguido pelas crianças; então, quanto maior e melhor sua qualificação, mais ele terá a oferecer aos alunos especiais, garantindo assim não só uma criança mais confiável e segura de suas capacidades, mas um adulto também, já que o que se vive na infância se leva para toda a vida.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1992.
- SILVA, A.P.M. ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão Escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

CEGUEIRA NA ESCOLA: UM TRABALHO INCLUSIVO EM PARCERIA

Luana Alves de Abreu BRASELIANO¹

Carla Regina Riani HILSDORF²

Resumo

Este relato tem como objetivo apresentar uma recente experiência com a chegada de um aluno com deficiência visual – cegueira na escola. Participam diretamente a professora de sala regular, duas agentes educacionais e duas professoras de sala de recursos. A professora da sala de recursos do período escolar do aluno (manhã) atua na sala de aula junto à professora da classe e as agentes educacionais. À tarde ele passa por atendimentos com a outra professora de forma individual duas vezes por semana. Todos os envolvidos estão sempre discutindo o caso para realizarem um trabalho coeso entre os parceiros. Inicialmente observamos que o aluno, apesar de ter iniciado o processo de reabilitação aos dois anos de idade na cidade de onde veio, demonstrava pouca independência e não identificava letras e números Braille ou convencional. Atualmente identifica algumas letras do primeiro nome e os primeiros números, realizando adições simples com cálculo mental. Também está começando a se alimentar e se locomover com uso de bengala de maneira mais independente. As atividades desenvolvidas são: escrita no computador utilizando o programa Dosvox, atividades diversas baseadas em sons, escrita de palavras e números utilizando letras e números móveis em Braille, atividades de artes e educação física e leitura adaptadas às suas necessidades visando a inclusão. Muitos materiais foram confeccionados pela equipe escolar para a realização das atividades escolares. Observamos que para o trabalho com um aluno com deficiência visual - cegueira é fundamental um trabalho em parceria entre todos os envolvidos, um olhar especial para adaptação de materiais e reorganização das estratégias utilizadas na sala de aula.

Palavras-chave: Educação especial. Deficiência visual. Inclusão.

¹ Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva – UNIARARAS, abluana@hotmail.com

² Mestre em Educação – UNESP, carla.hilsdorf@gmail.com

RELATO

O aluno V. tem cegueira congênita, nasceu no Estado do Pará em uma família muito humilde, iniciando aos dois anos idade a reabilitação num centro de alunos cegos, aos quatro anos iniciou em horário oposto em uma escola particular, porém permaneceu na escola apenas durante um ano, então aos cinco anos quis parar de ir à escola por não ter amigos e não realizar atividades, sua mãe aceitou a decisão, mas sabia que os estudos seria algo importante para o desenvolvimento de seu filho.

Após um período de quase dois anos sem ir à escola ele retorna em uma escola pública e, em abril deste ano foi matriculado no 2º Ano do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Rio Claro, hoje com oito anos de idade.

V. chegou à escola sem conhecer as letras e números em Braille e com sua autonomia e independência comprometida, pois era de costume sua mãe fazer tudo por ele.

Ao iniciar na escola, todos se sentiram desafiados, pois ele é o único aluno cego da Rede de Rio Claro, e para que este trabalho tivesse êxito, foi designado duas professoras de sala de recursos e atuamos em diferentes períodos, uma no horário da manhã que está diretamente em sala de aula, junto a professora regular em atividades do planejamento da turma, com adaptações necessárias para o aluno, e no horário da tarde ele tem dois dias na semana de atendimento com foco na escrita Braille. Contamos com auxílio de duas agentes educacionais que o acompanha a todo momento. A equipe de profissionais (professora da sala regular, professoras de sala de recursos, coordenação, agentes educacionais e direção) está constantemente conversando sobre as propostas de ensino e qual melhor maneira de ensiná-lo, por isso um trabalho inclusivo em parceria, promovendo o apoio entre as professoras e dessa forma tudo é compartilhado, desde o planejamento da turma ao PDI (plano de desenvolvimento individual).

Para melhor orientação e mobilidade ele e os amigos da sala sentam-se todos no mesmo lugar, iniciando o entendimento de percepção, análise, seleção e planejamento. Segundo o programa de Orientação e Mobilidade do governo federal define que:

- percepção, captar as informações presentes no meio ambiente pelos canais sensoriais;
- análise, organização dos dados percebidos em graus variados de confiança, familiaridade, sensações e outros;
- seleção, escolha dos elementos mais importantes que satisfaçam as necessidades imediatas de orientação;
- planejamento, plano de ação, como posso chegar ao meu objetivo, com base nas fases anteriores (BRASIL, 2003 p. 18).

Ou seja, o trabalho com a orientação é o processo de utilizar os sentidos para estabelecer a própria posição, ou posição de objetos no meio em que está. Para este trabalho, iniciamos com a voz do adulto para que ele seguisse, também fazemos com palmas, explorar e identificar sons, sentir texturas e temperaturas (lisa, áspera, macia, quente, frio, etc.), perceber aromas (flores, perfumes, etc.), descobrir diferentes sabores (doce, salgado, azedo, amargo, etc.). “Nesse processo, o professor assume o papel de mediador no sentido de oferecer condições para que a criança perceba adequadamente objetos ou pessoas, através de situações que favoreçam o despertar da curiosidade de descobrir o mundo” (SANTOS, 2005).

A criança se desenvolve e se constitui por meio de interações sociais, na construção do desenvolvimento da sua subjetividade, justamente por ser de modo parti-

lhado com o outro que tornarão funções psicológicas consolidadas e farão com que o sujeito internalize suas vivências de modo singular.

Em Vygotsky, o desenvolvimento "depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos que são promovidos (RABELLO; PASSOS, 2015, p. 1)" pelo convívio social, estimulada na interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem, instrumento de relação com os outros, e, através da linguagem que se aprende a pensar, que está fortemente conectada as Funções Psicológicas Superiores ou Processos Mentais Superiores, isto é, por meio das funções superiores que o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar e planejar ações a serem planejadas. "Vygotsky et. al (1988) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo (RABELLO; PASSOS, 2015, p. 2)".

A visão é um sentido que estabelecemos desde criança nas relações com o meio e percebemos formas, tamanhos, posições e localização de objetos, distâncias, entre outros. A falta da visão acarreta grandes prejuízos no desenvolvimento se ela não for mediada e interagida com o mundo (BRASIL, 2003 p. 23).

Pensando na falta de estímulo as atividades que são desenvolvidas com o aluno são: autonomia, independência, estimulação tátil, orientação espacial e temporal, letras e números em Braille, escrita no computador com o programa DOSVOX, educação física, arte e leitura adaptadas. São atividades que priorizam a produção do aluno, no início mostrava-se bem resistente as novas informações, característica da deficiência, medo do novo, era de difícil foco em relação ao computador e quando era utilizado apertava todas as teclas digitando aleatoriamente, hoje ele já sabe os comandos do programa e a posição das letras no teclado, liga e desliga o computador com independência. Atividades com guache, cola e ter que tocar em árvores ou flores e folhas ainda mostra muita retenção, é mais cômodo o giz de cera, lápis de cor e massinha por já ter esse conhecimento prévio. Os materiais da sala de recursos ele utiliza sem receio, são materiais prontos, fichas, baralho, bingo, letras, números em Braille, entre outros objetos. Percebemos que tudo que é novo traz uma sensação desconhecida mostrando medo, a equipe de profissionais que o acompanha faz intervenções o tempo todo com o incentivo de que ele pode pôr a mão, pode se sujar e que é necessário ele conhecer o mundo a sua volta. Também, muitos materiais foram confeccionados, letras e números Braille e para contação de histórias materiais que representam os personagens ou miaturas.

Hoje, V. reconhece os pontos do seu nome, letras iniciais de algumas palavras, sabe soletra-las e sente dificuldades em sílabas complexas, faz adição e subtração simples e, por estar em processo de alfabetização as atividades são as mesmas da turma, porém, com os materiais específicos. Anda sozinho pela a escola, inicialmente com o auxílio da agente educacional como guia, e agora com o uso da bengala para deficiente visual, mas ainda assim as agentes o acompanham de longe. Mostrava muita dificuldade em se alimentar sozinho, usa apenas colher ainda, mas já aprendeu o espaço do seu prato e como se servir.

A aprendizagem adquirida em seu meio em contato com diferentes objetos, mediante relações interpessoais, impulsiona o seu desenvolvimento. É neste espaço que cabe ao adulto criar situações geradoras de conhecimentos, deve mediar, provocar situações que o deficiente visual possa ter e vivenciar novas experiências, internalizá-las e construir seus conhecimentos (BRASIL, 2003 p. 27)

É realmente um processo de construção do saber, é um menino alegre, falante e curioso, o que deixa o trabalho ainda mais significativo. É notório os avanços que ele obteve em tão pouco tempo em nossa escola, percebemos empolgação mesmo nas atividades que demonstra ter receio de realizar. Sendo de extrema importância essas ações serem mediadas, possibilitando a apropriação do mundo externo, neste sentido, a internalização singular do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje é cada vez mais necessário o trabalho inclusivo e parceiro entre os profissionais de educação, exigindo do professor capacitação para saber lidar com a diversidade encontrada em sua sala de aula.

Não são apenas diferenças socioculturais que permeiam a relação pedagógica, mas também o ritmo de aprendizagem dos alunos, contudo, o papel da interação e intervenção dos professores envolvidos são de extrema importância para se obter objetivos valiosos. Vale lembrar que, inclusão não é só apenas para o aluno com deficiência, e sim para todos os alunos.

Por meio deste relato, pode-se destacar a importância da escola e dos que a regem, desde da direção aos profissionais da limpeza, todos estão envolvidos para que a educação de fato seja efetiva.

E com este viés, podemos compreender que o papel dos professores numa perspectiva mediadora e colaborativa é fundamental por agregar valor ao aprendiz e promover processos de aprendizagem.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretária de Educação Especial. Orientação e mobilidade conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, FLAVIA DANIELA DOS. Viagem ao universo da criança deficiente visual: uma página em construção. **Instituto Benjamin Constant**, Ed. 32, dez 2005. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/revistas/237-edicao-32-dezembro-de-2005>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

RABELLO, E., PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/Vigotski/Desenvolvimento-humano.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2015.

CINEPET APRESENTA: FATOS E RELATOS

Wilyan Rodrigo LUCIANO¹

Flávia Ribeiro TOBIAS²

Sofia Santos Vasques Simões de CARVALHO³

Resumo

A princípio o cinePET tinha como objetivo exibir filmes e documentários na universidade, a fim de contribuir para a formação dos estudantes do campus de Rio Claro. Com o passar dos anos novas ideias foram surgindo, incluindo cada vez mais a sociedade e a ação, não só mais o debate.

O projeto do CinePet foi o maior passo para esta interação entre sociedade e universidade dentro do grupo. Através de visitas semanais no Centro de Convivência do Idoso Mãe da Saúde – Rio Claro, foram feitas diversas atividades e entrevistas com os idosos, que foram documentadas. Material base para um documentário elaborado pelo grupo PET, sobre a invisibilidade social que esta faixa etária sofre no mundo inteiro.

Palavras-chave: Cinema. Integração e idoso.

¹ Estudante de Geografia UNESP Rio Claro, membro do PET Geografia Rio Claro. wilyanrodrigo@yahoo.com.br

² Estudante de Geografia UNESP Rio Claro, membro do PET Geografia Rio Claro. so.hsm@hotmail.com

³ Estudante de Geografia UNESP Rio Claro, membro do PET Geografia Rio Claro. flaviaribeiro Tobias@gmail.com

RELATO

Com o impulsionamento interior de cada petiano, com cada questionamento sobre para que serve afinal a universidade, e o que estamos fazendo com tanto conteúdo e pseudo detenção de conhecimento científico, novas ideias de integração sociedade e faculdade foram surgindo. Uma delas foi justamente levar um dos projetos do PET Geografia- Rio Claro para fora do campus, o cinePET.

Este, por meio de debates, tentava entender as entrelinhas de filmes e mostrar o poder da cinematografia, não só como construtora de ideais mas também como forma revolucionária de luta. A partir destes estudos foi proposto levar estas discussões para a comunidade, mas porque não ir além e fazer um filme desta e posteriormente transmiti-lo?

Foi escolhido um público em questão para isto, o idoso. Através de visitas ao CCI (Centro de Convivência do Idoso Mãe de Saúde) Rio Claro, espaço onde estas pessoas passavam o dia, foram feitas gravações com relatos históricos, de experiências de vida e também das atividades e dinâmicas elaboradas pelos petianos, para recreação de um público, muitas vezes, esquecido por toda a sociedade e considerado um “peso” ou até mesmo inútil aos olhos do Estado.

A construção do documentário foi feito tendo como matéria prima depoimentos e histórias dos conviventes do CCI, para ajudar a trazer recordações e fatos antigos da história de cada um foram realizadas atividades e dinâmicas grupais de descontração sobre artes e cinema. As gravações das entrevistas ocorreram de forma individual num lugar a parte, simultaneamente outro grupo de petianos realizavam atividades complementares para auxiliar nas recordações na hora das gravações. A finalização do trabalho contaremos com uma apresentação do documentário criado através destas histórias e relatos, com uma exibição de um curta metragem na qual iremos realizar uma sessão de cinema no anfiteatro da Unesp, com a presença dos idosos/protagonistas, da sociedade, familiares e universitários deste campus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade teve como objetivo desenvolver o caráter integrador e contribuir com a troca de experiências e informações e a formação, tanto pessoal, quanto profissional, dos indivíduos participantes. Através das recordações relatadas pelos idosos é possível uma análise pessoal e social, abrindo novos olhares visando à questão humana, agregada ainda mais nas relações criadas pelas dinâmicas e pelas atividades realizadas ao decorrer do projeto, que a partir do resgate histórico de cada idoso entrevistado, únicos em suas falas, foi possível analisar as mudanças da sociedade ao longo do tempo, como cada lugar do país é diferente, sem contar a identificação espontânea, que aconteceu entre cada estudante presente e os idosos, saindo um pouco do objetivo os petianos também aprenderam como lidar com certas situações, principalmente com idosos, que assim como crianças, é um público diferenciado e, portanto precisam de uma dedicação, forma de agir também diferenciadas.

Em suma, o CINE PET integra conhecimento e entretenimento, de uma forma inovadora, permitindo que a sociedade assemelhe temáticas relativas à sua prática e história vivida. Com o desenvolvimento das atividades e dinâmicas com os idosos e a partir dos seus depoimentos e relatos foi possível uma troca de experiência entre ambas as partes, com o aprofundamento dos estudos e novos olhares para uma parte

da sociedade que acaba sendo oculta, tentamos interferir de forma pontual para uma mudança efetiva de cada membro participante. O documentário está em processo de finalização, mas o projeto vai além da parte materializada, buscando uma interação entre a sociedade e a universidade.

REFERÊNCIAS

BRANCO, A.M.V. "O cinema nas décadas de 30 a 50 do século XX: Uma visão histórica", 1999.

BERNADETE, J.C. "O que é cinema?". Comunicação e Educação, São Paulo, 2002.

CHAGURI, J.P. "O uso de atividades lúdicas no processo de ensino /aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros", 2004.

ENCONTROS-ACONTECIMENTOS: LER E ESCREVER NO PEJA

Luciane Carreiro Jorge SANTOS¹

Larissa Carpigiani de PAULA²

Maria Rosa Martins Rodrigues de CAMARGO³

Resumo

O relato de experiência de sete *encontros-acontecimentos* da turma de Leitura e Escrita do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) do Instituto de Biociências da Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) de Rio Claro exprime, nesse resumo expandido, parte das experiências de produção de sentidos por meio da linguagem, vivenciadas pelo grupo de educandos-educadores e educadores-educandos nesse espaço de formação, entremeadas por canções, textos-como-gêneros, obras literárias e cinematográficas, olhares, amores, gestos, emoções, conflitos e confrontos, ideias, imagens, sentimentos e paixões que conferem aos *encontros-acontecimentos* sentidos inesgotáveis. O mote desse relato de experiência é “a luta de cada um”, disparado pela *roda de leitura-conversa* do texto-biografia “Pagu”, de Lia Zatz (projeto gráfico de Camila Mesquita), publicada em 2005 pelo Instituto Callis. Para o ano de 2017, o PEJA – Rio Claro escolheu como uma das possibilidades de eixo para pensar o processo de construção da leitura e da escrita dos jovens e adultos que frequentam o programa a “vida”. Vida como invenção, criação, como espaço-tempo do nascimento à morte, como “amor à vida”, como “autoria da própria vida”, como existência e resistência, como “vidas em potência”. A *roda de leitura-conversa*, uma espécie de *mesa-redonda literária informal* dentro das grades-muros da universidade, é o instrumento metodológico que aqui apresentamos como prática cultural, social e política, associada às ações cotidianas de educandos-educadores e educadores-educandos, compromissados a partir e através do trabalho ético, estético e político comum de educação, compreensão, transformação, continuidade e ruptura no projeto de extensão PEJA da Unesp de Rio Claro.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Roda de conversa.

¹ Licencianda em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro), lucarreiro15@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro), lila.carpigiani@gmail.com

³ Professora Doutora Adjunta do Departamento de Educação da Unesp Rio Claro, mrosamc@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO-RELATO

Trazemos nesse relato de experiência, sob a temática “Práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva”, em um encontro nomeado precisamente “As licenciaturas em risco e os espaços de formação e resistência”, o trabalho da turma de Leitura e Escrita do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - do Instituto de Biociências da Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) de Rio Claro. O presente resumo expandido exprime experiências vivenciadas pelo grupo de educandos-educadores e educadores-educandos nesse espaço de formação, entremeadas por canções, textos-como-gêneros, obras literárias e cinematográficas, olhares, amores, gestos, emoções, conflitos e confrontos, ideias, imagens, sentimentos e paixões que conferem aos *encontros-acontecimentos* sentidos inesgotáveis. O mote desse relato de experiência é “a luta de cada um”, disparado pela *roda de leitura-conversa* da biografia “Pagu”, de Lia Zatz (projeto gráfico de Camila Mesquita), publicada em 2005 pelo Instituto Callis.

Para o ano de 2017, o PEJA – Rio Claro escolheu como uma das possibilidades de eixo para pensar o processo de construção da leitura e da escrita dos jovens e adultos que frequentam o programa a “vida”. Vida como invenção, criação, como espaço-tempo do nascimento à morte, como “amor à vida”, como “autoria da própria vida”, como existência e resistência. O possível eixo fundamenta-se nas perguntas que Peter Pál Pelbart nos coloca:

Que possibilidades restam, nessa conjunção de plugagem global e exclusão maciça, de produzir territórios existenciais alternativos àqueles ofertados ou mediados pelo capital? De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimento e fazê-los circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? (PELBART, 2009, p. 21-22).

A partir e através dessas e de outras indagações, nas reuniões de formação do PEJA, nos propusemos a pensar sobre biografias, autobiografias, histórias de vida, cartas e outros incontáveis gêneros textuais que nos possibilitassem ampliar e aprofundar as experiências de produção de sentidos por meio da linguagem. As ideias de escrita e leitura de si, para si, escrita e leitura do mundo e para o mundo, emergiram nesse momento. Posteriormente, no grupo formado por bolsistas e partícipes do PEJA e educandas-educadoras, no primeiro encontro da turma de Leitura e Escrita, a leitura pública da crônica “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga (1913-1990), foi o estopim para a produção de uma escrita confessional sobre o tempo. O ato de escrever e ler, para si e para os outros, suscitou lembranças, medos, dúvidas, perguntas, sentidos e sentimentos que foram registrados e compartilhados.

Nessa tarde, o que se manteve nas memórias de educandas-educadoras e educadores-educandos foram as ruas de antigamente, as recordações das escolas (re)visitadas, resíduos e fragmentos de tempos-espaços tateados, reminiscências de fatos, pessoas, saudades, “felicidades perdidas - eu era feliz e não sabia”, brincadeiras da infância, o trabalho materializado na lida diária e na construção das casas dos que se fizeram velhos e ausentes, as transformações das cidades e do campo e os deslocamentos de seus habitantes.

No vaivém do encontro da turma de Leitura e Escrita à reunião de formação do PEJA, as experiências vivenciadas dispararam a ideia de escrita de cartas no segundo

encontro: cartas endereçadas a políticos, ao tempo, à leitura do livro "Cartas a um jovem poeta", de Rainer Maria Rilke (1875-1926), à conexão entre o diário "Minha vida de menina", de Helena Morley (1880-1970), publicado em 1942 e a obra cinematográfica "Vida de menina", da diretora Helena Solberg (2003), dentre tantas mais. As sugestões foram elencadas para o segundo *encontro-acontecimento*, *conceito-em-exercício-de-paciência* (GALLO, 2007), que aqui indicamos em uma aproximação ao explicitado por João Wanderley Geraldi:

A transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professor e alunos – se tornem autores: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projecto, e pra se dar conta de um projecto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projecto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminhos necessários da expansão da própria vida (GERALDI, 2004, p. 21).

"Ao abrir o livro, ao entrar no que foi aberto", no segundo encontro da turma de Leitura e Escrita do PEJA, educadores-educandos e educandas-educadoras conversaram sobre os gostos de estar nos *encontros-acontecimentos*. A ideia do conto como a "infância da ficção", os microcontos no Facebook, os *tweets* (que podem ser traduzidos como gorjeios ou pios de passarinhos) – um modo de dizer muita coisa com poucas palavras (ou não, não dizer absolutamente nada!) – carregaram os afetos despertados pelo "cheiro dos livros desesperados" (Caetano Veloso, "Reconvexo", *Memória da pele*). Cada um dos partícipes-artífices do encontro dialogou com seus gostos literários e com os dos outros ao apresentar o que gostam de ler, escrever, assistir, trocar, conhecer. Histórias em quadrinhos do Garfield, as memórias das correspondências através de cartas na infância e adolescência, missivas para desconhecidos e desconhecidas, o livro "Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis", de Paulo Freire (1921-1997), crônicas de jornais, o filme "Central do Brasil" (1998), a existência de um serviço do Poupatempo em que voluntários escrevem cartas em nome de outras pessoas, a psicografia de Chico Xavier (1910-2002), as cartas trocadas entre Charles Darwin (1809-1882) e Fritz Müller (1822-1897), todas essas *potências da vida* (PELBART, 2009) encaminharam a decisão do coletivo para a atividade de escrita de uma carta para si no terceiro *encontro-acontecimento*.

No dia vinte e quatro de abril de dois mil e dezessete, no início do encontro da turma de Leitura e Escrita do PEJA, a fábula "O corvo e a ostra", trazida por uma das educandas-educadoras através de um recorte de um jornal da cidade de Rio Claro, foi lida: um corvo de penas molhadas, caído na praia, aquecido pelo sol, com a ajuda de uma ostra, conduz uma joia a um lugar. Os vários sentidos produzidos após a leitura em voz alta por uma das educadoras-educandas foram trazidos à tona em forma de indagações: a joia seria uma pérola? O lugar seria um ninho? Qual o sentido ou os *sem-sentidos* do texto-fábula? Na *roda de leitura-conversa* dialogou-se sobre "a matemática complexa da ostra", sobre a esperança, a solidariedade e, sobretudo, sobre as incompreensões que o texto-fábula nos trouxe. Talvez novamente João Wanderley Geraldi possa nos alumiar os caminhos dos sentidos que exprimem as experiências vividas nas relações sociais que experienciamos:

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do

eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos (GERALDI, 1996, p. 97).

RELATO-ENCONTROS-ACONTECIMENTOS

Nesse relato de experiência, na introdução, indicamos, em parte, o modo de realização do trabalho da turma de Leitura e Escrita do PEJA, como espaço de formação e de práticas pedagógicas. A *roda de leitura-conversa*, uma espécie de *mesa-redonda literária informal* dentro das grades-muros da universidade, é o instrumento metodológico que aqui apresentamos, como prática cultural, social e política, associada às ações cotidianas de educandos-educadores e educadores-educandos, compromissados a partir e através do trabalho *ético/estético/político* (ROLNIK, 1993) comum de compreensão, transformação, continuidade e ruptura, no projeto de extensão PEJA da Unesp de Rio Claro. O Projeto de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - é vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), criado em 2000, em unidades universitárias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” que contam com cursos na área de educação. Um dos objetivos do PEJA é o estabelecimento de políticas públicas para a “formação de cidadãos-leitores críticos e participativos, bem como a de professores com visão de ‘Educadores Populares’” (Universidade Estadual Paulista, 2000).

A carta para si, escrita durante o terceiro *encontro-acontecimento* dessa turma, será aberta pelos remetentes-destinatários ao final do ano de 2017: “Mas eu penso na verdade que você bem sabe que sobre isso não há nada a saber... e que o tempo, esse parceiro-inimigo passará: tudo passa, tudo passará, já cantava Nelson Ned (1947-2014)”. E por essa frincha, essa fresta, essa gelosia, essa profanação da carta de uma das autoras desse relato e pela seleção, de maneira coletiva, entre educandas-educadoras e educadores-educandos, a partir de pesquisa do universo vocabular enunciado nos *encontros-acontecimentos*, identificamos temas geradores: trabalho, patrão, mulher, opressão, luta, sonho, história(s), memória(s), exclusão, vida, comunicação, tempo, livro, gosto, crítica, leitura, mundo, palavra, terra e escola. A investigação dos temas geradores, sinalizada por Paulo Freire (1974), nos coloca novamente em ponto de partida (*Tenho pra minha vida/ A busca como medida/ O encontro como chegada/ E como ponto de partida*, Sérgio Ricardo, “Ponto de partida”, *Ponto de partida*): a investigação é base do programa educativo, é processo de busca, de conhecimento, de criação coletiva, dialógica, da ação cultural de caráter libertário e libertador.

Nessas circunstâncias, o trabalho da turma de Leitura e Escrita encontra-se com o da turma de Informática (um dos possíveis eixos para pensar, pesquisar, conhecer, criar, transformar, “potencializar a vida”, no Programa de Educação de Jovens e Adultos, especificamente, porém não exclusivamente, nesses encontros “digitais”, é “A potência da vida através da música: mulher”). No dia dez de abril de dois mil e dezessete, na reunião de formação do PEJA, conversamos sobre tertúlias dialógicas, cadernos de registros, espaços de representação e, entre outros muitos assuntos, sobre canções compostas e cantadas por mulheres que retratam as condições de existência da maioria-minoria (ou minoria-maioria) das pessoas que fazem os *encontros-acontecimentos* desse projeto de extensão.

Entre as canções elencadas como proposições para o encontro do dia doze de abril de dois mil e dezessete, da turma de Informática do PEJA, destacamos: "Seu Grito", de Aurinha do Coco, "Milágrimas", de Alice Ruiz e Itamar Assumpção, interpretada por Alice Ruiz e Anelis Assumpção, "Candeeiro da Vovó", de Dona Ivone Lara e "Pagu", de Rita Lee e Zélia Duncan, que foram vistas e ouvidas através de projeção multimídia no *encontro-acontecimento*. As impressões registradas nessa tarde marcaram ideias, imagens, falas, emoções, sentidos e sentimentos que, em um esforço de expressão de educandos-educadores e educadores-educandos, podem ser assim, minimamente, transcritas, traduzidas, trasladadas: as canções em questão são "atemporais", "reflexos de uma era, de um período representativo da história", "não comerciais", "músicas para a elite", "sucessos no nordeste", "o que é isso?", "como chama a outra *sapatão?*", "músicas de crítica social", "fala da violência", "isso é para as mulheres ficarem *espertas?*", "mulher era feito bicho".

Diante do que nos foi trazido nessa ocasião, de volta à reunião de formação do PEJA, no dia vinte e quatro de maio de dois mil e dezessete, entre incontáveis informes e *pautas-bumerangue*, a biografia "Pagu", da coleção "A luta de cada um", trazida por uma das educadoras-educandas de forma "quase ilícita", ou melhor, "desobedientemente civil", foi escolhida como texto-biografia da turma de Leitura e Escrita do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - Rio Claro. A estranheza provocada pela audição-visão da música "Pagu" (*Sou rainha do meu tanque/ Sou Pagu indignada no palanque*, Rita Lee e Zélia Duncan, "Pagu", 3001), deu a "deixa" para o uso dessa obra literária nas *rodas de conversa-leitura* e *leitura-conversa* dos *encontros-acontecimentos*.

No dia trinta e um de maio de dois mil e dezessete, em uma tarde de quarta-feira, na turma de Leitura e Escrita, assistimos, de início, ao vídeo "Vida Maria" (2006), dirigido por Márcio Ramos, um curta-metragem produzido em computação gráfica 3D e finalizado em bitola cinematográfica 35 milímetros. A educanda-educadora e as educadoras-educandas, nesse *encontro-acontecimento*, em uma roda de conversa apontaram, como âmago da obra cinematográfica e da existência de tantas de nós, o "trabalho das mulheres", "o cuidar dos outros", "a vida de gado", "a morte e vida severina" da rotina das donas-de-casa, das "Marias José" (a personagem-criança do curta que cresce impedida de aprender a ler e escrever porque "a vida é assim mesmo, tem de trabalhar"). Percorremos estradas, na boléia de caminhão, através do relato de uma das educadoras-educandas, na companhia das crianças que frequentavam os primeiros anos de uma escola rural há, aproximadamente, quarenta anos. Os caminhos de terra nos levaram à zona rural de Caçador (distrito do município de São Pedro do Turvo), elevado à município em 1948 (IBGE, 2016), com o nome de Ubirajara, mesorregião de Bauru (IBGE, 2008), estado de São Paulo. Conversamos sobre "sobrevivência", sobre os "trabalhos da memória" (CHAUI, 1979, apud BOSI, 1994), sobre solidão e possíveis relações entre "Pagu" e "Vida Maria". Falamos sobre profissões de mulheres em uma época (um *eterno retorno?*): telefonistas, recepcionistas, donas-de-casa, domésticas, professoras e a hierarquização social desses fazeres. E, afinal, *chegamos-voltamos-retornamos* ao moto desse relato de experiência: "a luta de cada um".

Nesse mesmo *encontro-acontecimento* de fim de maio, na roda de conversa já costumeira, uma das educadoras-educandas, ao oferecer a biografia "Pagu", de Lia Zatz, da coleção "A luta de cada um", perguntou: "quem conhece Patrícia Rehder Galvão?". O circular do livro, de mãos em mãos, nos trouxe, talvez em indício e início de possíveis respostas ao "quem é essa mulher?", uma das faces de Patrícia Galvão, nascida em São João da Boa Vista (SP) em 1910 e falecida em Santos, no ano de 1962. Na capa do livro, a fotografia de Pagu e, "no abrir do livro", a epígrafe do poeta Augusto de Campos (1982), "*uma sombra cai sobre a vida/ dessa grande mulher*", nos conduziram aos vestígios da (re)existência daquela que assinava Pagú. Marcante

sombra dos olhos que o poeta Raul Bopp (1898-1984), no poema de 1928, “Coco de Pagu” definiu, talvez (in)definitivamente: “Pagu tem os olhos moles uns olhos de fazer doer/ Bate-coco quando passa/ Coração pega a bater/ Eh Pagu eh!/ Dói porque é bom de fazer doer” (BOPP, 1928, apud FREIRE, 2008, p. 46). Assim, aos olhos de cada uma de nós e aos de Pagu, após a leitura a todas as vozes presentes, do prólogo e do primeiro capítulo da obra literária escolhida, manuseada, admirada, “miramos” a composição de um texto autoral com base na indagação: “qual é a sua luta?”, como “lição de casa” da turma de Leitura e Escrita do PEJA, prevista para ser lida entre educandos-educadores e educadores-educandos no dia sete de junho de dois mil e dezessete.

“Neste caderno novo quero escrever algumas impressões e lembranças” (GALVÃO, apud ZATZ, 2005, p. 12). E assim, nos cadernos azuis do *kit* escolar do PEJA, distribuídos aos educandos-educadores e educadores-educandos ao final de abril desse ano, o processo de escrita se faz a partir e através da *roda de conversa-leitura-leitura-conversa*. No quinto *encontro-acontecimento* da turma de Leitura e Escrita, no dia sete de junho de dois mil e dezessete, em uma tarde absurdamente azul, por meio de projeção multimídia, de início, ouvimos e assistimos duas canções da música brasileira, ofertadas ao grupo por duas das educadoras-educandas: “Três apitos”, composição de Noel Rosa (1910-1937), interpretada por Maria Betânia em 1966, e “Triste, louca ou má”, de Francisco, el Hombre, banda formada por Sebastián Piracés-Ugarte, Mateo Piracés-Ugarte, Andrei Martinez Kozyreff, Juliana Strassacapa e Rafael Gomes, através de um clipe em parceria com a trupe cubana Danza Voluminosa (*Triste, louca ou má/ Será qualificada/ Ela quem recusar/ Seguir receita tal/ A receita cultural/ Do marido, da família/ Cuida, cuida da rotina*, Francisco, el Hombre, “Triste, louca ou má”, *Soltasbruxa*, 2016). A posterior leitura das “lições de casa”, em diálogo com o moto “a luta de cada um” e o exercício da *roda de conversa-leitura* nos trouxeram, em partilha, excertos de produções literárias como “luta inglória”, “a luta talvez seja fazer-se, todo dia...”, “a luta das Marias do Norte”, “a luta do outro me interessa?”, “nos afazeres do dia, as vidas passaram”, “trabalho é para o ser humano, mas mudaram isso”, “é assim, a vida não é recompensada, não sei o porquê”, “o belo do dia... não fui trabalhar”, “vida é luta”, “a gente vai aprendendo a se defender”, “o diretor do ginásio percorria as casas dos sítios para conversar com os pais sobre a importância dos estudos”, além da leitura, por uma das educadoras-educandas, de um texto autoral sobre a luta de uma iça (do tupi “formiga mestra”) pela vida. Esses e outros extratos das produções escritas de educandas-educadoras e educadoras-educandas (na íntegra anotados nos cadernos pessoais dos participantes-artífices do projeto), como de maneira usual, foram artisticamente registrados em forma de mapa conceitual e posteriormente fotografados, na lousa da sala em que acontecem os encontros da turma de Leitura e Escrita do PEJA. O segundo e o terceiro capítulos do texto-biografia “Pagu” foram lidos, a várias vozes, e a obra literária, sempre circulada de mãos em mãos, nos trouxe fotografias, poesia, o contexto histórico da cidade de São Paulo no início do século XX, especificamente do bairro do Brás, entre tantas outras *potências da vida* que tocamos ao “palpar” os *encontros-acontecimentos*. Uma possível conexão da biografia em processo de leitura com o livro “Parque Industrial” (1933), de Patrícia Galvão, assinado sob o pseudônimo Mara Lobo, fica aqui registrado, nesse relato de experiência, como uma possibilidade de proposição para os futuros trabalhos dessa turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Unesp de Rio Claro.

No dia quatorze de junho de dois mil e dezessete, como combinado no *encontro-acontecimento* anterior, a indagação “quem é ou qual é a sua referência de luta?”, proposta por uma das educadoras e acolhida por todas naquela ocasião, foi “respondida” nas produções de educandas-educadoras e educadoras-educandas: escritas, lidas ou ditas de memória, as composições textuais, mesmo as esquecidas em casa nos cadernos azuis do projeto, as traçadas em folhas avulsas ou as inscritas à moda

peripatética, nas caminhadas da vida entre um compromisso e outro, foram narradas. Uma das educandas-educadoras indicou que escreveria, para a próxima semana, sobre Zilda Arns. O planeta Terra, por sua vez, foi considerado uma "referência de luta", por uma das educandas-educadoras: "e assim imaginei que se a gente escreve Terra com T maiúsculo é porque a Terra é como uma pessoa, alguém que a gente ama, como se ama uma mãe e talvez seja por isso que se fala em Terra-mãe".

Nessa mesma tarde, no sexto *encontro-acontecimento* da turma de Leitura e Escrita, vimos e ouvimos três canções, o que sempre nos conduz, pelas mãos de quem pensa e nos propõe a *trilha sonora*, a "estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo" (ROLNIK, 1993, p. 242): "Canto de Oxum" (Nação Ijexá), "Iemanjá, Rainha do Mar" (composição de Paulo César Pinheiro e Pedro Amorim), interpretadas por Maria Betânia (2006) e "Debaixo d'água", composta em 2004 e interpretada por Arnaldo Antunes (2012). A construção do mapa conceitual, na lousa, teve como centro o binômio luta-fuga, escolhido pelas educandas-educadoras a partir do questionamento: o que na vida é "fuga", o que na vida é "luta" ou o que são as duas "coisas"? Algumas palavras-chave, expressões e uma indagação pronunciadas na roda de conversa que se seguiu à audição-visão das canções e registradas no mapa foram: "imaginação", "longe de tudo e de todos", "música", "memória", "poder", "cuidado", "drogas", "enfrentamento", "saúde", "em lágrimas (necessário)", "mudança", "tentativas", "*naninha*", "sorriso" e "e se a nossa realidade for na verdade um grande coma?", uma epifania de uma das educandas-educadoras, após a narração de uma história extraordinária sobre uma experiência de quase-morte vivenciada por alguém próximo a uma das educadoras-educandas. Obras cinematográficas como "O show de Truman - o show da vida", "Matrix" e "Brilho eterno de uma mente sem lembranças" foram elencadas como sugestões para um Cine PEJA, proposta para um *encontro-acontecimento* futuro da turma de Leitura e Escrita. Lemos, da maneira costumeira, porém sempre inédita, pois (in)esperada, vivenciada e experienciada, também coletivamente, o quarto e quinto capítulos do texto-biografia "Pagu" e dialogamos sobre o lido. Acolhemos a proposição de uma das educadoras-educandas e nos propusemos a pensar, escrever e ler o produzido sobre e sob o tema "qual é o seu debaixo d'água?", para o próximo *encontro-acontecimento*.

No dia vinte e um de junho de dois mil e dezessete, no sétimo e último encontro da turma de Leitura e Escrita do PEJA nesse primeiro semestre de dois mil e dezessete, iniciamos a roda de conversa sobre a produção escrita-falada do "debaixo d'água". Uma das educadoras-educandas, como prometido, nos trouxe a sua referência de luta, a partir de pesquisa, que é a médica pediatra Zilda Arns (1934-2010), criadora da Pastoral da Criança (1983) e da Pastoral da Pessoa Idosa (2004), falecida no terremoto do Haiti. Conversamos, no nosso "debaixo d'água" como expressão de um refúgio do *poder sobre a vida* (PELBART, 2009), sobre beija-flores "briguentos" que voam pelas árvores patas-de-vaca defronte à biblioteca da Unesp, sobre a lembrança de uma gota d'água brilhante e uma queda dentro de um rio, sobre "sentar na praça", sobre a rotina no trabalho e sobre o "cuidado de si". Assistimos-ouvimos três canções: "Medo", composição de Pedro Guerra, Lenine e Robney Assis, interpretada por Julieta Venegas e Lenine (2006), "Agora eu quero ir", de Ana Caetano e Tiago Iorc, interpretada pelo duo AnaVitória (2016) e "Cordeiro de Nanã", composta por Mateus e Dadinho (interpretação de Thalma de Freitas, Mateus Aleluia, Fabiana Aleluia e Laércio de Freitas no piano, do ano de 2010). Construimos o mapa conceitual, na lousa, que nos trouxe que "o medo nos molda", "é arma de poder", "está na formação da sociedade brasileira", "qual a explicação para o medo?", "medo de mãe", "se não tivesse medo, seria muito doido!", "medo de dirigir", "medo de morrer", "medo de cachorro". Lemos, enfim, os capítulos sexto, sétimo, oitavo e nono do livro "Pagu" e dialogamos sobre o que (nos) ouvimos.

MÍNIMA CONSIDERAÇÃO FINAL

Nesse relato de experiência, trouxemos, entretecidos, talvez enternecidamente, os sete *encontros-acontecimentos* da turma de Leitura e Escrita do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) da Unesp de Rio Claro, no primeiro semestre de dois mil e dezessete. Nas entrelinhas, a busca da produção de sentidos (ou de *sem-sentidos*?) a partir e através da linguagem foi traçada, laboriosamente, ao longo de nossa *caminhadura* pelas escritas confessionais sobre o tempo, pelas *escrevivências* das cartas para si, pelas *rodas de conversa-leitura* e pela presença de Pagu, “o anjo anárquico” (MARTI, apud ZATZ, 2016). Telma Marti é o pseudônimo de Selma Morgana Sarti, que recolheu, das ruas do Butantã, bairro da capital paulista, um caderno, uma carteira de trabalho, fotografias, recortes de jornais e outros pertences de Pagu. É de Selma a escrita do primeiro capítulo do texto-biografia que lemos.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Tereza. **Dos escombros de Pagu**: um recorte biográfico de Patrícia Galvão. São Paulo: SENAC, 2008. (Edições SESC/SP).
- GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/21905116/949395099/name/WANDERLEY>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.
- ZATZ, Lia. **Pagu**. Projeto gráfico Camila Mesquita. São Paulo: Instituto Callis, 2005. (Coleção A luta de cada um).
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Gabinete do reitor. Portaria nº 580, de 05 de dezembro de 2000. Cria o Projeto de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 02 dez. 2000, p. 26.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: O CASO DA SEMANA DE GEOCIÊNCIAS NA FUNDAÇÃO CASA DE RIO CLARO/SP

Thiago Bastelli GRAMASCO¹

Gláucio SILVA²

Thais Alves Fernandes CORRÊA³

Resumo

Este artigo⁴ apresenta os resultados obtidos com a experiência e atividades desenvolvidas na “Semana de Geociências: conhecimento é poder”, realizada em 2016 na Casa Escola Rio Claro/SP. Se de um lado existe uma demanda potencial e crescente que supera a oferta disponível no sistema prisional, não sendo diferente à Fundação Casa (dimensão quantitativa), de outro, uma questão problemática persiste: qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos reclusos? Todavia, apesar das eminentes contradições e inúmeras dificuldades enfrentadas, existe um número crescente de práticas pedagógicas promissoras no campo da educação formal e informal nesse sistema, como é o caso da nossa experiência. Nos últimos anos, houve avanços significativos no reconhecimento do papel potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito humano fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por seus delitos. Pretendemos, portanto, apresentar neste relato os procedimentos adotados na elaboração das atividades científicas, juntamente com a descrição de cada uma delas. A Semana de Geociências foi idealizada pela equipe gestora e professores da Fundação Casa de Rio Claro, em um enfoque interdisciplinar, e contou com a parceria do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da UNESP. As atividades foram: Palestra sobre paleontologia com a assistente de suporte acadêmico do Museu de Paleontologia e Estratigrafia da UNESP (Rio Claro/SP), seguida da exposição de fósseis e outros materiais geológicos; apresentação do Projeto de Extensão “Cartografia Tátil e Mapavox” da UNESP com a Prof. Dr. Maria Izabel de Freitas, e mini-palestras com os estagiários do projeto sobre a importância dos conjuntos táteis para deficientes visuais; abordagens teóricas sobre os assuntos das maquetes e exposição dos conjuntos táteis (maquetes e mapas). Avaliamos positivamente tal iniciativa, pois o interesse dos alunos em aprofundar os conhecimentos assimilados foi realmente surpreendente.

Palavras-chave: Atividade Docente. Casa Escola. Ciências.

¹ Graduado em Geografia e mestrando em Geografia Política pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro/SP; professor na Rede Pública do Estado de São Paulo. E-mail: thyago_gaucho@hotmail.com

² Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro/SP; coordenador pedagógico da UDAM/Casa Escola de Rio Claro/SP. E-mail: glaucio@udam.org.br.

³ Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro/SP. E-mail: thais.fernandes.correa@gmail.com.

⁴ O presente artigo é um desdobramento da apresentação realizada no *XXIV Simpósio Rio-Clarense de Educação*, intitulada “As ações pedagógicas transformadoras no sistema Prisional: o caso da Semana de Geociências na Casa ESCOLA Rio Claro/SP”.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Entendemos que o trabalho docente é complexo e de extrema relevância para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas na Fundação CASA, e que deve perpassar pelo reconhecimento “das vivências anteriores do jovem, pela vida cotidiana, assim como por suas capacidades, desejos e planos, buscando a dignidade para esse adolescente” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Além disso, se faz necessário considerar outros fatores importantes neste contexto: a problemática de se trabalhar em Unidades Prisionais onde os adolescentes mantêm-se confinados por um longo período de tempo, a diversidade e peculiaridade do ponto de vista da população atendida, tais como o tempo de permanência e rotatividade na entrada e saída de alunos, não podendo esquecer as diferentes áreas dos profissionais que atuam com estes adolescentes.

Sendo assim, achamos pertinente relatar nossa experiência, pois se tratou de uma atividade pedagógica diferenciada que promoveu a discussão sobre os assuntos abordados, bem como orientou à reflexão crítica e análise coletiva. A “*Semana de Geociências: conhecimento é poder*” proporcionou aos alunos que estão cumprindo medida socioeducativa na Casa Escola Rio Claro/SP⁵ assimilarem com maior facilidade conteúdos do currículo escolar trabalhados em sala de aula, além de instigá-los com inúmeras outras curiosidades. É importante ressaltar que a Semana de Geociências foi idealizada pela equipe gestora e professores da Fundação Casa de Rio Claro, em um enfoque interdisciplinar, e contou com as parcerias do Museu de Paleontologia e Estratigrafia “Prof. Dr. Paulo Milton Barbosa Landim”⁶, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – campus de Rio Claro/SP, e do projeto “Cartografia Tátil e Mapavox: uma alternativa para construção de mapas e jogos táteis”⁷, também do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE).

A atividade desenvolvida na Casa Escola – Fundação Casa de Rio Claro – ocorreu entre os dias 22 a 25/08/2016, no período da manhã, para duas turmas diferentes, sendo uma do Ensino Médio e outra do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 50 alunos; todo conteúdo abordado no decorrer da semana foram previamente trabalhados pelos professores da instituição. No primeiro dia foi realizada uma palestra sobre Paleontologia com a assistente de suporte acadêmico Lília Maria Dietrich Bertini, do Museu de Paleontologia e Estratigrafia da UNESP (Rio Claro/SP). Num primeiro momento, os adolescentes puderam entender melhor esse importante ramo da ciência e o que faz um paleontólogo, além de compreenderem o que são os fósseis e como se formam. Segue abaixo fotos da palestra (ver imagem 1):

⁵ O centro socioeducativo de Rio Claro/SP é administrado em gestão compartilhada pela Fundação CASA e a organização não governamental *União de Amigos do Menor (UDAM)*.

⁶ Para saber mais sobre o Museu, acesse: <http://www.rc.unesp.br/museumpaleonto/Equipe.htm> (acesso em 25/06/2017).

⁷ Para saber mais sobre o Projeto, acesse: <http://igce.rc.unesp.br/#!/unidade-auxiliar/ceapla/projetos/isabeltatil/> (acesso em 25/06/2017).



Imagem 1 – “Palestra sobre Paleontologia”

Fonte: Silva G. (2016)

Posteriormente, tiveram a oportunidade de manusear fósseis e outros materiais geológicos na prática, com a exposição dos mesmos trazidos do museu, como mostra a imagem 2; dentre os materiais expostos estavam fósseis de animais pré-históricos (um dos que levantaram mais curiosidade dentre os adolescentes foi o fóssil do trilobita), troncos de arvores de milhares de anos, réplica de um ovo de dinossauro, dentes e garras de um tiranossauro rex (réplica).



Imagem 2 – “Adolescentes manuseando fósseis e outros materiais”

Fonte: Silva G. (2016)

Já no segundo dia (23/08/2016), foi realizada uma palestra sobre Rochas, ministrada pelo professor Thiago Bastelli Gramasco da própria instituição. Os alunos puderam entender melhor a litosfera, isto é, a camada mais superficial da Terra, e compreenderem a classificação das rochas: magmática, metamórfica e sedimentar. O “tempo geológico” (ou tempo profundo) foi novamente discutido, como ocorreu na primeira palestra sobre a Paleontologia. Segue abaixo fotos da atividade (ver imagem 3):



Imagem 3 – “Palestra sobre os tipos de rochas”

Fonte: Silva G. (2016)

No terceiro dia (24/08/2016) foi realizada uma apresentação introdutória a respeito da Ciência Cartográfica, em especial, a Cartografia Tátil, ministrada pela Prof. Dr. Maria Isabel de Freitas. Neste momento os adolescentes puderam entrar em contato com algumas das ferramentas utilizadas na adaptação e elaboração dos materiais didáticos táteis, como mostra as fotos abaixo (ver imagem 4):



Imagem 4 – “Palestra e manuseio – Cartografia Tátil”

Fonte: Silva G. (2016)

Os alunos se mostraram extremamente interessados, relatando experiências com conhecidos que possuem alguma deficiência visual, o que os instigou a conhecer os instrumentos e materiais atualmente disponíveis para as pessoas cegas e de baixa visão.

No último dia (25/08/2016), os alunos vivenciaram a exploração dos materiais. Primeiramente, apresentamos os conteúdos das maquetes e mapas de forma sucinta, e esclarecemos eventuais dúvidas sobre o material e seu desenvolvimento (ver imagem 5):



Imagem 5 – “Apresentação dos conteúdos das maquetes e mapas táteis”

Fonte: Silva G. (2016)

Posteriormente, os adolescentes puderam manusear todos os conjuntos didáticos, desde as maquetes, mapas e plantas, além de jogarem os jogos táteis. Para tornar ainda mais interessante a experiência, vendamos alguns alunos para tatearem as maquetes planas (essencialmente táteis); a maioria deles relatou a dificuldade em identificar elementos e fazer uma “leitura” com as mãos (ver imagem 6):



Imagem 6 – “Adolescentes manuseando maquetes Táteis”

Fonte: Silva, G. (2016)

Dentre os conjuntos táteis, estavam: maquete Lago Azul (Rio Claro/SP); maquete Departamento do CEAPLA (UNESP) e do Núcleo de Pós-graduação (UNESP); CMAC – Rio Claro; Núcleo de Educação Continuada (NEC) – UNESP; mapas históricos; mapa de uso da terra (Rio Claro/SP); fuso horário (Globo); globo tátil; constelações; fases da lua; pangéia (Teoria da Deriva Continental); cubo mágico; domino; Rosa-dos-Ventos.

Após a semana de estudos, os adolescentes tiveram a oportunidade de construir maquetes do sistema solar. Notavelmente, estavam mais estimulados e participativos nas aulas, tirando dúvidas.

Portanto, como mostrou matéria do site oficial⁸ da Fundação Casa, a Semana de Geociências na Casa Escola Rio Claro/SP foi uma proposta positiva que uniu conteúdos das disciplinas de história, geografia, ciências, química e física, abordando conteúdos do currículo escolar da rede de ensino. “Foram mostradas peças de milhares de anos. Muitos adolescentes nunca tinham estudado os dinossauros, os fósseis. Eles ficaram encantados e perguntaram se realmente aquilo existiu. É muito importante esse conhecimento diferenciado para ampliar a visão de mundo desses jovens”, comentou o coordenador pedagógico, Gláucio Silva. “Todas as atividades foram maravilhosas. Os professores passaram muito conhecimento para os jovens e eles gostaram muito desse aprendizado. Em uma das atividades, os jovens construíram maquetes e colocaram em exposição”, finalizou.

⁸ Para ver a notícia completa, acesse: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=escola-rio-claro-promove-semana-de-geociencias&d=7069> (acesso em 26/06/2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno que está cumprindo medida de internação deve ser preparado para a inserção social e para dar continuidade em sua vida escolar, após a sua desinternação. A Semana de Geociências promoveu o contato daqueles adolescentes com pessoas do meio acadêmico, além de materiais e conteúdos científicos instigantes. São práticas pedagógicas nesse âmbito que necessitam serem estimuladas no sistema prisional, sobretudo com alunos que estão cumprindo medidas socioeducativas, pois podem propiciar a mudança e a transformação.

Em caráter conclusivo, acreditamos que a atividade como um todo contribuiu efetivamente para que o adolescente desenvolvesse a capacidade de realizar aprendizagens significativas. A repercussão da semana de estudos nos meses seguintes foi realmente espantosa, com os alunos se mostrando mais participativos e dispostos a apreender.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. (org.). "Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologias". São Paulo: Contexto – 2011.
- CAVALETTO, E. D; BAENA, F. A; MORAES, B. A. "Fundação CASA (Antiga FEBEM). 7^a Mostra Academia – UNIMEP – 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- OLIVEIRA, A. S. "A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar". Dissertação de Mestrado. São Paulo – 2010.
- SOUZA, R. V. P. "O ensino formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo". Dissertação de Mestrado – PUC – São Paulo – 2011.

VIDAS SECAS: EXPERIÊNCIAS E IMAGINAÇÃO EM AULAS DE INFORMÁTICA

Ana Carolina FERREIRA¹

Marco Aurélio Ferreira Martins de OLIVEIRA²

Maria Rosa Martins Rodrigues de CAMARGO³

Resumo

Como trabalhar conteúdos de informática com jovens e adultos e tornar essa prática uma experiência significativa, sensível e criativa, tanto para os/as educandos/as quanto para os/as educadores/as? Como o diálogo com uma obra literária pode expandir, somar, re-inventar os conhecimentos e técnicas necessárias para aprender informática? O objetivo deste trabalho é relatar algumas das atividades desenvolvidas nas aulas de Informática pelos/as educadores/as em formação do Projeto de Extensão de Jovens e Adultos (PEJA), da UNESP, campus de Rio Claro, a partir da leitura e reflexão da obra "Vidas Secas", de Graciliano Ramos. A leitura e as discussões sobre a obra foram pretextos disparadores para as atividades com os computadores e ferramentas como a internet, Word e PowerPoint. A imaginação transbordou nessas atividades e culminou na criação de uma maquete, retratando a beleza do sertão e dos personagens de "Vidas Secas".

Palavras-chave: Leitura. Informática. PEJA.

¹ Graduanda em Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: ferreiraanacarolina4@gmail.com

² Graduado em Ciências Biológicas. Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: marcoaurelio.ferreira@yahoo.com.br

³ Professora adjunta do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: mrosamc2@gmail.com

RELATO

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

“O que eu aprendo quando eu aprendo informática?” Essa é uma das questões centrais que perpassam as propostas de ensino para as aulas de informática, realizadas dentro do câmpus da Unesp de Rio Claro e que atende educandas dos bairros mais próximos à Universidade. Assim, propusemos a leitura do livro “Vidas Secas” (1938), do autor nordestino Graciliano Ramos, durante os encontros de informática. A escolha do livro partiu dos/as educadores/as em formação devido a sua importância na literatura brasileira, sua escrita simples e sua relevância social, portanto as atividades então propostas sempre tiveram como ponto de partida a leitura de um trecho do livro. Foram feitas leituras coletivas: cada educanda (seis educandas mulheres) lia um trecho do livro, em formato pdf que disponibilizamos.

Após a leitura, educandas e educadores/as trocavam impressões, memórias e discutiam sobre o trecho lido, a fim de aprofundar a experiência sobre a leitura.

Passado este momento inicial, seguiam as práticas com os computadores que sempre estavam associadas à leitura. É importante ressaltar também que as práticas eram construídas em reuniões de formação dos/as educadores/as, de acordo com as discussões e interesses das educandas, numa perspectiva de construção coletiva dos saberes e dos conhecimentos de informática.

No início de cada aula, as educandas ligavam o computador e abriam o arquivo pdf contendo o livro. A leitura sempre continuava do ponto em que havia parado na aula anterior. Coletivamente, educandas, educadores e educadoras participavam, cada uma/um em seu ritmo, em sua intensidade. As palavras desconhecidas eram marcadas e depois seus significados eram pesquisados na internet.

Educanda Paula*: (...) De luz havia, na fazenda, o fogo entre as pedras da cozinha e o candeeiro de querosene pendurado pela asa numa vara que saía da taipa né; de canto, o bendito de Sinhá Vitória e o aboio de Fabiano. O aboio era triste, uma cantiga monótona e sem palavras que entorpecia o gado.

Educanda Catarina*: O que que é, calma aí?

Educanda Paula: Aboio, né? Marca aí pra gente procurar depois...

(Leitura de “Vidas Secas”, Caderno de Registro, autor)

A leitura era viva: cada interrupção, cada comentário era parte do processo de ler. Ninguém determinava até que página, trecho ou capítulo deveríamos ler, não havia meta de leitura. As próprias educandas diziam: “Pronto, até aqui tá bom, né? Quem é o próximo?”. As dúvidas do enredo também eram comuns durante a leitura e as próprias educandas respondiam, contando a sua interpretação e relembrando trechos lidos anteriormente. Era de fato uma leitura ruminante, exploratória, que permitiu uma análise detalhada dos fatos, das coisas citadas, dos meios habitados, das personagens e suas existências. As educandas durante cada momento de leitura, exploravam a história esfericamente, traziam à tona inúmeras qualidades literárias, que estavam em potência, latentes: capacidade de persuasão, comparação, ousadia, argúcia, ingenuidade. Julgaram, dissecaram minuciosamente sua leitura sob suas próprias convicções, ou pelo menos sob sua própria leitura de mundo (SCHOPENHAUER, 2005).

Após a leitura coletiva, fazíamos um momento de troca de impressões sobre o que foi lido: O que sentimos quando lemos o texto, o que lembramos ao ler uma obra

dessa, o que passa, o que permeia. É neste instante que a leitura deixa de ser apenas um ato e se torna uma experiência.

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas. (LARROSA, 2002, p. 26).

Quando era lida uma parte mais triste do livro, como a em que a família de retirantes se encontrava faminta e sem alimento disponível no período de seca, as educandas relatavam suas vivências durante a infância, que mesmo em uma realidade diferente do sertão nordestino, ainda tiveram suas dificuldades.⁴

ONDE ENTRA A INFORMÁTICA?

"Vidas Secas" e sua leitura era apenas uma ponte, um pretexto para as atividades de informática. As possibilidades de práticas são infinitas, são múltiplas.

Começamos a desenvolver com as educandas a importância da escrita de relatos através de diários. Criamos então os "Diários de 'Vidas Secas' ". A ideia consistia em: após a leitura de um trecho de livro, as educandas escreviam um relato proposto pelos/as educadores/as, usando a ferramenta PowerPoint. Essa ferramenta foi escolhida pela facilidade de criar novas páginas, novos "layouts". Assim, cada slide era uma página deste diário e cada página uma atividade.

Em um encontro, após ler o trecho, fizemos a seguinte pergunta: "O que torna sua vida seca?" Cada educanda escreveu o que sentia, o que a tocava no livro e relatou alguma experiência já vivida. E através da leitura, todas as educandas compartilhavam sua escrita com os demais, que sempre aplaudiam no final.

O Livro Vidas Secas retrata a vida do nordestino Fabiano, sua vida simples, penosa, nos sertões do Brasil. E à medida que seus personagens aparecem vamos conhecendo seus problemas, seu linguajar próprio e isso é bem interessante. Uma das coisas que fica é que notamos as dificuldades sempre presentes no dia a dia nosso. É só puxar pela memória que elas surgem. Lembro de um aluno meu que não cortava as unhas do polegar, porque elas serviam para debulhar o "mio". (Escrito de D. Neusa*, em seu "Diário de Vidas Secas")

O que marcou na minha vida na infância meu pai meu irmão. Vida dura, mas foi bom. Meu pai me levava junto na roça quando minha mãe adoeceu. Eu comparo com vidas secas. (Escrito de D. Paula*, em seu "Diário de Vidas Secas").

Em outra aula, depois de ler o capítulo V "O menino mais novo", exibimos para as educandas um trecho do filme brasileiro "O menino e o mundo" (2013), em que o

⁴ Para preservar a privacidade das Educandas, os nomes aqui colocados são fictícios.

protagonista do filme explora o seu mundo, assim como o menino mais novo do livro. Então foi proposto para as educandas que escrevem o que havia de comum e de diferente entre esses dois meninos “exploradores de mundo”. Também foi proposto que as educandas procurassem imagens na internet (através do Google Imagens) e inserissem estas em seus relatos.

No filme o menino e o mundo a diferença é que ele tem mais liberdade para brincar, a mãe lhe dá mais carinho, o pai apesar de ter que ir para outro lugar antes tomar o trem toca a flauta em sinal de carinho enquanto que no livro secas o menino vive praticamente só. (Escrito de D. Amélia, em seu “Diário de Vidas Secas”)

Outra atividade proposta foi a Contação de História. A proposta era a seguinte: havia uma caixa com os mais variados tipos de objetos e não era possível ver o que havia dentro. Educandas e educadores/as colocavam a mão na caixa e retiravam um objeto e então, começava uma história. O participante seguinte também retirava um objeto e continuava a história do ponto em que parou. Assim foi, educandas e educadores/as participaram da narração. Mas e a informática?

As educandas, então, deveriam escrever, através do software Word, sua versão da história contada. Cada uma do seu jeito, do jeito que lembrava, com suas habilidades e limitações perante ao teclado do computador. Nesse momento, educadores/as apenas mediavam, relembavam algumas partes da história, diziam como colocar o “til” em “mãe”. Após colocar na tela do computador, cada educanda leu a sua versão da história. Não havia duas versões iguais: uma havia mais detalhes, outra era mais curta, uma os personagens tinham nomes diferentes, outra tinha o final diferente porque não gostou do original.

PARA ALÉM DA INFORMÁTICA

O que fica além das lições de informática? O que reverbera nas educandas a partir da leitura de uma obra como “Vidas Secas” em uma aula de informática? Pensamos que uma das maiores contribuições para essas atividades foi o olhar sobre a imaginação. Ler um livro tão rico em descrições de ambientes e de personagens permite que o pensamento voe, que a imaginação se liberte. Italo Calvino (1989) escreveu:

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (CALVINO, 1989, pág. 99)

A todo o momento da leitura, somos instigados a imaginar o sertão, sua paisagem, seus detalhes. Os personagens também são cheios de nuances e características que permitem uma rica experiência imaginativa. Já no primeiro parágrafo do Capítulo I, intitulado “Mudança”, a leitura já entrega elementos que tornam o sertão um ambi-

A maquete tornou-se viva ao ganhar elementos da história dos/as educadores/as e educandas (Figura 2), como a rede de tricô pendurada no juazeiro, feita pela educanda Catarina*, especialmente para a maquete.



Figura 2 - Visão geral da maquete produzida

Fonte: Marco Aurélio F. M de Oliveira

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação apoia-se na experiência e a experiência na imaginação, como uma dependência dupla e recíproca:

Nesse sentido, imaginação adquire uma função da máxima importância no comportamento e no desenvolvimento humanos, transformando-se em um meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito de sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente seus limites assimilados, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. (VYGOTSKY, 2009, p. 20).

O ato de ler, portanto, pode ser considerado uma experiência. Quando se une a leitura de mundo e a leitura da palavra, em uma prática crítica, a constituição da leitura e escrita ocorre de forma afetiva, significativa (FREIRE, 1989). Sendo assim, da palavra do livro à imagem mental de "Vidas Secas" das educandas e educadores/as, e de volta à imagem, dessa vez real, construída pelas próprias mãos, guiadas pela imaginação, a maquete tornou-se viva ao ganhar elementos da história dos/as educadores/as e educandas e de suas experiências anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como projeto de extensão, o PEJA se propõe a "ensinar" informática à jovens e adultos interessados em aprender a utilizar o computador e suas ferramentas. Porém, vemos a importância de tornar esse aprendizado mais significativo e ser, de fato, uma experiência. E a leitura de uma obra da literatura brasileira possibilitou que as educandas aprendessem muito mais enquanto aprendem informática. A afetação, a empatia, a criatividade, a sensibilidade de olhar para o outro, a imaginação.

Todas e todos que se envolveram criaram juntos um universo de descoberta do outro e de si e então uma construção coletiva de pensamentos exploratórios a partir das histórias que carregam e que podem conhecer foi consequência inevitável. Com todas as dificuldades encontradas pelo caminho, com todas as impossibilidades dispostas seja por educandas, seja por educadores e educadoras, experienciamos, bem como imaginamos, fomos atravessados por nossas relações, por nossas leituras e interpretações.

A experiência e a imaginação tornaram possível que o sertão descrito por Graciliano Ramos, em 1938, ganhasse vida numa aula de Informática, em Rio Claro, no ano de 2016. E este é um trabalho que não termina com essas práticas. Ele persiste, reverbera e alimenta as práticas de educandas, educadores e educadoras.

REFERÊNCIAS

- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141p.
- FREIRE, P. A **importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23.ed.São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 18 p.
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, 2002.
- O MENINO E O MUNDO**. Direção: Alê Abreu. Espaço Filmes. 2013.
- RAMOS, G. **Vidas Secas**. 116.ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Escrever**. Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009. 176 p. ; 18 cm. - (Coleção L&PM POCKET, v. 479).
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2009. 121p.

PARA ALÉM DA INFORMÁTICA: A MÚSICA E SUAS POTÊNCIAS

Daniel Rodrigo Dovigo¹

Gabriela Klein Barbosa²

Maria Rosa Martins Rodrigues de Camargo³

Resumo

Em 2017 os trabalhos desenvolvidos durante os encontros do PEJA - Programa de Jovens e Adultos/ da UNESP, campus de Rio Claro, foram e continuarão a ser desenvolvidos sob a temática das POTÊNCIAS da vida e suas nuances. Para a Turma de Informática foi então definido entre educandas/os e educadoras/es o tema "A Potência da Vida Através da Música". O objetivo deste trabalho será, então compartilhar um recorte sobre os acontecimentos dos encontros da turma mencionada, sob a ótica das/os autoras/es. Neste primeiro semestre através de atividades envolvendo a música como pretexto para a elaboração de conteúdos de informática, buscou-se permitir maiores problematizações durante o processo de ensino-aprendizagem de educandas/os, bem como a mulher em sociedade, censura e ditadura, homofobia e luta de classes, dentre tantas outras discussões.

Palavras-chave: Informática. Potência. PEJA.

¹ Graduando em Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: danieldovigodrd@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas. Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: gkleinbarbosa@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro. E-mail: mrosamc2@gmail.com

RELATO

A Turma de Informática já acontece há alguns anos no PEJA. Atualmente, é formada por aproximadamente 10 educandas, sendo que algumas delas já participam do projeto há alguns anos e a maioria da turma é formada por mulheres. O grupo quase todo está na terceira idade, com exceção de algumas educandas que são um pouco mais jovens e uma criança, neto de um dos educandos, que passou a frequentar o espaço. Os encontros acontecem às sextas-feiras, entre 15 e 17 horas, sendo os últimos 20 minutos a "hora do café", como batizado pelas educandas. É comum não estarem todos os educandos presentes sempre nos encontros; isso acontece geralmente por motivos relacionados à afazeres domésticos e familiares ou mesmo viagens. O número de educadores na turma também varia de semana em semana, mas pelo menos 4 pessoas estão presentes sempre para que seja possível auxiliar todos os educandos. Não existem educadores fixos e é realizado um revezamento. O planejamento das atividades é realizado às quartas-feiras, prévias aos encontros, nas reuniões do PEJA com as ideias e a participação de todo o grupo.

Até o dado momento foram realizados 9 encontros da turma, dados entre os dias 28 de abril e 30 de junho de 2017 excetuando apenas o dia 16 de junho que foi considerado ponto facultativo e, sendo assim, não houveram atividades na universidade. A partir do dia 30 de junho, o grupo PEJA entrou em recesso de suas atividades que serão retomadas em agosto.

O primeiro encontro, do dia 28 de abril, foi caracterizado por uma conversa entre educadores e as educandas sobre as atividades já realizadas nos anos anteriores da turma e os planos para a atualidade. A reunião de educandas novas com as já frequentantes da turma e de algumas que retornam depois de um tempo sem participar foi marcada por lembranças. Elas tiveram a oportunidade de expor aos educadores o que sentiam falta e o que agradou, permitindo que a construção do espaço abrangesse todos os interesses. Além disso, houve uma dinâmica de "quebra gelo" ("Objetos Culturais") com as educandas e os educadores envolvendo objetos trazidos de casa pelos educadores. Cada um escolheu um dos objetos que foram dispostos em uma mesa e explicou o motivo de sua escolha. Por exemplo, a escolha de uma colher de pau pelo apreço em cozinhar ou de algum outro *souvenir* que remetesse a uma lembrança boa. Apesar da simplicidade, a experiência foi muito positiva para a familiarização entre a turma permitindo com que todos se conhecessem um pouco melhor e se abrissem mais "educandas já frequentantes e as novas com os educadores presentes.

A ideia de utilizar a música como tema principal para mover os encontros também foi trazida e os gêneros e estilos musicais favoritos foram colocados em pauta para que pudessem ser utilizados posteriormente.

No segundo encontro, o primeiro realizado no laboratório de informática de fato, foi apresentado às educandas um vídeo explicativo sobre a história e a trajetória da música nas sociedades humanas. O conteúdo foi bem recebido e a atividade sugerida foi uma produção escrita no computador, no software *Microsoft Word*, com a reflexão: "*Qual é a sua relação com a música?*". Para guiar tal produção, foi elaborado um mapa correlacionando a música com aspectos comuns da vivência das educandas. Algumas das palavras atreladas à música no mapa foram: "arte", "saúde", "comunicação", "registro", "ciência", "cultura", "identidade" e outras. Com os debates ocorridos vieram à tona alguns questionamentos, como o papel e o posicionamento das mulheres não só na música, mas em contextos sociais diversos. Uma das educandas disse: "*Mulher é tratada igual bicho!*".

O terceiro encontro foi marcado pela apresentação de quatro canções, compostas e interpretadas por mulheres brasileiras que têm como tema principal a mu-

Iher, dando seguimento às discussões sobre mulheres na música do encontro anterior. Foram elas:

Aurinha do Coco - Seu Grito
Rita Lee e Zélia Duncan - Pagu
Dona Ivone Lara - Candeeiro da Vovó
Itamar Assumpção e Alice Ruiz - Milágrimas

Em um aspecto geral, todas as músicas tratam da temática empoderamento feminino; seja citando a violência sofrida pelas mulheres ou trabalhando as questões de estereótipo de gênero.

"Seu grito silenciou
Lá no alto em Olinda
Era uma mulher tão linda
Que a natureza criou
Ela foi morta no meio da madrugada
Com um tiro de espingarda
Pela mão do seu amor (...)"
(Aurinha do Coco - Seu Grito - 2007)

Após serem ouvidas as músicas, ocorreram discussões sobre as letras e o significado das canções. Apesar das educandas acharem as músicas tristes ou calmas demais, algumas conclusões foram tiradas. Por exemplo o fato de serem interpretadas por mulheres para outras mulheres, de trazerem críticas sociais e de serem reflexos de uma geração.

Na canção Pagu, por exemplo, a ideia que se chegou sobre o trecho que diz "*Sou mais macho que muito homem*" é que isso demonstra que muitas mulheres tem que ter mais "atitude" do que homens na sociedade. Nesta mesma canção, ao assistirem o vídeo da apresentação com as cantoras Rita Lee e Zélia Duncan, uma das educandas questionou ao não reconhecer uma das intérpretes: "*Quem é a outra sapatão?*". O comentário abre brechas para que possa ser tratado o tema da homofobia com mais afinco no futuro. Em complemento às atividades, as educandas elaboraram uma apresentação de *slides* em *PowerPoint* sobre uma das músicas apresentadas contendo a sua letra, seu título, o nome da intérprete e uma imagem pesquisada na internet que acreditassem condizer com o significado.

Nos dois encontros seguintes foi dada continuidade à elaboração da apresentação de *slides* pelas educandas que ainda não haviam conseguido concluir. Por estarem em diferentes níveis de familiarização com os computadores, algumas das educandas apresentavam mais facilidade que outras - o que resultou em diferentes prazos de conclusão das atividades. O tempo foi aproveitado para apresentar com calma e detalhes os computadores às educandas menos habituadas, desde as partes do hardware até o contato com a interface *Windows*. A iniciativa teve um retorno bastante positivo por parte das menos familiarizadas, que passaram a se sentir mais confortáveis para lidar com os computadores.

O encontro do dia 2 de junho foi marcado, logo no início, por um questionamento trazido por uma das educandas sobre a canção Cálice, escrita por Chico Buarque e Gilberto Gil. A dúvida era sobre o contexto da canção - sobre o que trata? Sobre um simples cálice utilizado para beber? Houveram então explicações acerca da temática da música, escrita em tempos de ditadura militar, para tratar da censura praticada na época. Aproveitando a canção trazida ao encontro, a sugestão de atividade foi que copiassem sua letra para treinar a digitação no teclado. As educandas que já se sentiam familiarizadas com a digitação aproveitaram o momento para tirar dúvidas sobre a utilização de redes sociais e da plataforma YouTube.

Nos encontros dos dias 9 e 23 de junho iniciaram-se as conversas sobre gêneros musicais. A proposta é que no próximo semestre cada uma das educandas apresente para a turma um pouco sobre um gênero musical específico que escolherem para pesquisar sobre. Em tais encontros foram conversados pontos para auxiliar na pesquisa, como por exemplo: “*O que são gêneros musicais? O que define um gênero musical? Quais instrumentos são utilizados nos diferentes gêneros?*” A ideia é que todos apresentem, educandas e educadores, sobre o gênero escolhido para que possamos aprender juntos um pouco mais sobre a diversidade da música. As apresentações estão planejadas para acontecerem ao longo do segundo semestre, após a volta do recesso letivo.

A confraternização final da turma aconteceu no dia 30 de junho, na UNESP. A ideia trazida pelas educandas foi de realizar uma festa junina para marcar o fim do semestre. A celebração foi colaborativa e todos trouxeram algum prato típico ou bebida. Houveram atividades simbólicas realizadas pelas educandas e os educadores para marcar o momento; primeiramente todos escreveram palavras ou frases que demonstram o que a Turma de Informática significa para si nas bandeirinhas de festa juninas utilizadas para decorar o ambiente. Entre os escritos, surgiram por exemplo as palavras “Aprender”, “Luta” e “União”. Também foram escritos “Correios (des)elegantes” destinados ao PEJA e a Turma de Informática, onde todos puderam expressar suas declarações e opiniões sobre a turma.

O encerramento, foi bastante alegre e leve, terminando com uma despedida até o retorno das atividades em agosto.



Figura 1 - Elaboração das atividades no encerramento

Fonte: Daniel R. Dovigo.

Como adendo, vale ressaltar a “Hora do café” realizada pelas educandas nos minutos finais de todos os encontros. Esse é o momento em que elas desligam as máquinas para comerem e tomarem um café da tarde. Por ser um momento amigável, acaba sendo valioso por permitir que todas as educandas se sintam confortáveis e conversem de forma corriqueira sobre a vida e sobre as atividades do PEJA e, sendo assim, também agrega valor aos encontros semanais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar a música como ferramenta para levar o conhecimento da informática para as/os educandas/os tem se mostrado uma experiência interessante: parte pela música ser componente da vida de muitas pessoas, desde cedo; parte pela dinamicidade como se dá e pela quantidade de conteúdos que pode trazer aos mais distintos públicos.

É importante também considerar que certas reflexões não são levantadas conscientemente no cotidiano destas/es senhoras/es, mas é nítido que questionam sim suas existências. Percebemos isto em virtude da dificuldade em fazer a turma dizer sobre o que exatamente se tratavam as músicas ouvidas ou quando o que mais se expressava era o único homem dentre as educandas. Conflitos de gerações? Estas senhoras não se calam, se posicionam constantemente e quando têm a oportunidade de falar de si mesmas, enquanto mulheres (ser de direito) e não enquanto mães e donas de casa de deveres, por menor que seja o espaço acabam se fechando. Este tipo de observar nos traz possibilidades de aprendizado, de compreensão e empatia.

Queremos e podemos discutir o ser social no PEJA, mas é preciso calma e cautela, cada frase solta, cada expressão de contentamento ou não, cada abertura deve ser analisada e trabalhada em conjunto com educandas/os e educadoras/es.

Sendo assim, esperamos poder desenvolver no próximo semestre ainda mais essas discussões com as/os educandas/os e possibilitar com que se abram cada vez mais para compreender, além dos computadores, um pouco da realidade ao redor de si.

REFERÊNCIAS

- AURINHA DO COCO. Seu Grito. **Seu Grito**. Recife, Fábrica de Estúdios, 2007.
- BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. **Chico Buarque**. Rio de Janeiro, PHILIPS, 1978.
- CONFERÊNCIA de Abertura: "VIVER NÃO É SOBREVIVER": Para além da vida aprisionada - Peter Pál Pelbart. São Paulo: Tw Web Unip, 2013. P&B.
- DONA IVONE LARA. Candeeiro da vovó. **Sambabook Dona Ivone Lara**. São Paulo, Universal Music, 2015.
- DUNCAN, Zélia; LEE, Rita. Pagu. **3001**. São Paulo, Universal Music, 2000.
- LECCIONES Ilustradas - Historia de la música en 5 minutos. Realização de Pablo Morales de Los Rios. Madrid: Pablo Morales de Los Rios, 2013. P&B.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autentica, 2002. 143 p.
- RUIZ, Alice; ASSUMPÇÃO, Itamar. Milágrimas. **Bicho de Sete Cabeças Volume 2**. São Paulo, Baratos Afins, 1994.

Trabalhos Submetidos

Eixo temático: Relações étnico-raciais nas práticas escolares

OFICINA: LEI 10.639/03 E A IMAGEM DO CORPO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Bianca Cavalcanti MARTINS¹

Tabita Barbosa PEREIRA²

Douglas Henrique da SILVA³

Rafael STRAFORINI⁴

Resumo

O projeto foi realizado com o intuito de promover o questionamento acerca das representações nos livros didáticos de geografia da imagem dos corpos negros, a fim de “destruir e reconstruir” as noções acerca destas e focando na formação de professores como um meio para subverter essa realidade.

Palavras-chave: Africanidades. Ensino de geografia. Corpos negros.

¹ Graduanda em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, bcmartins08@gmail.com

² Graduanda em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, tabita.barbosa8@gmail.com

³ Graduando em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, silva.h.douglas@gmail.com

⁴ Professor Doutor, Universidade Estadual de Campinas, rafaelstrafo@ige.unicamp.com

INTRODUÇÃO

As práticas realizadas no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência,- Subprojeto Geografia, ao analisar o cotidiano das relações do chão das escolas que atende, busca nos estudos curriculares a resposta para indagações levadas às reuniões semanais. Lopes (2014), aponta pelo menos três dimensões curriculares que permeiam as práticas escolares cotidianas, são elas a do currículo oculto, formal e vivido. Mas ao entender o currículo como espaço de significação, entende como inócua tais distinções,

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES, 2014).

Perante tais concepções fomos convidadas, pelo orientador Rafael Straforini, a pensar tal questão: Qual a importância metodológica e ideológica de considerar o currículo enquanto praticado? Fomos convidadas também a repensar o papel do PIBID na licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Campinas.

Segundo a CAPES, os subprojetos do PIBID são responsáveis pela inserção das graduandas “no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (Ministério da Educação, 2008). Mas, na prática, o subprojeto Geografia da Unicamp conta com apenas onze vagas para bolsistas, o que distancia-se e muito, do número de estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Geografia. Pensando nesse contexto e nas indagações já mencionadas, iniciamos o projeto de oficinas pedagógicas com eixos temáticos cujo enfoque está na formação de educadores em Geografia, e também como uma forma de ampliar as discussões travadas no cotidiano do subprojeto.

Ilma P. A. Veiga (2007) nos alerta para o risco da demonstração didática como técnica (vinculada a Didática Tradicional de transmissão de conhecimento) que a torna, mesmo com atividades em laboratórios e oficinas, mecanicista. Onde:

[...] a demonstração didática deixa clara a idéia de metodologia de ensino como lógica formal, desprovida de conteúdo –estática e instrumental. Deixa também a idéia de totalidade como harmonia das partes, sem contradições ou conflitos. Assim, a proposta tecnicista introduziu na educação o parcelamento das tarefas e reduziu a metodologia de ensino a uma aplicação mecânica de técnicas preestabelecidas.(VEIGA, 2007. p. 134).

Pensando em superar tais riscos, o projeto de oficina que será tratado neste trabalho procura estabelecer uma relação entre teoria e prática em que, de acordo com Veiga, a teoria não coloca-se como mera contemplação, “mas como guia da ação” e a prática não como mera aplicação da teoria, mas “vista como a própria ação guiada e mediada pela teoria” (Veiga, 2007. p. 136).

O grupo de trabalho no qual elaboramos tal oficina se colocou diante da constitucionalidade e também necessidade de se pensar a história, construção social e estereótipos que permeiam a população negra brasileira a partir de um projeto racista de nacionalismo. Em seu trabalho sobre a colonização e a questão racial no Brasil, Giralda Seyferth (2002), traz a imigração como processo de branqueamento do país no qual, citando Azevedo (1996), a miscigenação presente na constituição racial do Estado-nação trata-se de um processo de desaparecimento de negros e índios, dado que a mistura com o sangue branco europeu e o constante processo de "seleção biológica e social" faria do Brasil uma extensão da civilização europeia, contando com uma constituição social majoritariamente branca,

o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderia recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização. (Azevedo, 1996, apud SEYFERTH, 2002. p. 136).

O processo de imigração na constituição do projeto nação, pensando já no pós-abolição, segundo Seyferth pretendia, além de povoar áreas de baixa densidade demográfica também, uma "campanha de nacionalização planejada para impor a assimilação, cerceando as etnicidades e suas manifestações através da intervenção direta na organização comunitária e na cultura dos grupos imigrados" (SEYFERTH, 2002, p. 140).

A Lei 10.639/03 traz em seu inciso a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas e nos ensinos fundamental e médio, especificando eixos para tratativa de tal tema:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Especificamente para o caso do Ensino de Geografia, a Lei não trata a obrigatoriedade de se pensar tal problemática. Mas pensar o espaço-geográfico, nosso louvável objeto de estudo, implica como bem desenvolvemos em nossos estudos compreender as relações sociais e de poder travadas nas estruturas sociais. Entendemos, portanto, que é dever e responsabilidade da Geografia como ramo disciplinar repensar suas práticas pedagógicas acerca do conteúdo África. No currículo da disciplina proposto pelo Estado de São Paulo esse conteúdo está previsto para o 9º ano do Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

Ao ter contato com os livros didáticos de tais séries, para analisar como o ensino de Geografia trata o tema, verificamos a imagem dos corpos negros em constante posição de subserviência, carregados de significações estereotipadas. O conteúdo África, e toda a complexidade de um continente com diversos países e etnias, tem um espaço mínimo nas páginas dos livros de Geografia. Ratts (2006, 2007), ao analisar duas coleções de livros didáticos de Geografia utilizados na rede, afim de verificar a representação da África e da população negra nestes, observa que há

poucas referências e menções a pessoas negras, reflexo da segregação exercida pela cultura racista e o mito da Democracia Racial como silenciador de tal problemática. Em suas análises destaca ainda que um segundo ponto problemático que constatamos é 'que essas escassas apresentações da população negra se caracterizam, na grande maioria dos casos, em estereótipos'. Para explicar tais representações, cita Pereira e Gomes (2001) que atribuem esse olhar para o corpo negro, representado nas imagens, o objetivo de "resultar um efeito de invisibilidade daquele(a) que é representado(a)" (Pereira e Gomes, 2001 apud Ratts, 2006, 2007. p. 51).

Não é explicitada a diversidade social e espacial presente em África, predomina a noção de um 'continente selvagem' deixando ausente uma África urbana e desenvolvida. Além disso, são estereotipadas as manifestações culturais presentes nesse continente. A religiosidade, por exemplo, é simplificada nas categorias de 'animismo e fetichismo' (RATTS, 2006, p. 51).

Silva (2014), relaciona o corpo e os sistemas de diferenciação, que produz a racialização, "em que o corpo é dimensão biológica que materializa a nossa presença no mundo [...] o corpo também é fruto de construção social, repleto de representações culturais e simbólicas de uma sociedade". A diferenciação, só tem importância social se é atribuída significado a ela. "A marcação da diferença ocorre tanto no processo de classificação, quanto nos processos simbólicos de representação, formando a partir daí um significado para o que é visto no mundo" (Silva, 2014. p. 264).

Silva (2014) destaca que "o processo de conscientização da diferença ocorre ainda na infância, quando a criança descobre o seu corpo, construindo seu esquema corporal e com a ajuda dos pais e do meio ambiente, estrutura-se sua imagem corporal" (Silva, 2014. p. 265).

Com isso, pensando especificamente sobre a imagem do corpo negro presente nos discursos que permeiam o Ensino de Geografia, o projeto em andamento da oficina apresentada neste trabalho tem como principal objetivo construir novas percepções que contribuam com a efetivação de um olhar e trato humanizado com o tema, pessoas e etnias que compõem tal conteúdo, com enfoque na formação de professoras para tal.

PROCEDIMENTOS DO TRABALHO

A oficina foi realizada por um grupo de trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Geografia na Universidade Estadual de Campinas, com financiamento da CAPES-MEC, e este projeto tem como intuito não só analisar a experiência como também relatá-la como um projeto em andamento.

Buscamos com a oficina aqui apresentada incitar a discussão acerca da representação dos corpos negros e africanidades presentes nos livros didáticos de Geografia, esperando construir novas percepções que contribuam com a efetivação de um olhar e trato humanizado com o tema, pessoas e etnias que compõem tal conteúdo, com enfoque na formação de professoras para tal. Recomendamos aos participantes para a discussão durante a oficina, três textos e procuramos trazer à tona também seus conhecimentos sensíveis, ou seja, suas vivências individuais promovendo o resgate da memória afetiva, o que é de suma importância pois evidencia histórias que

são omitidas da historiografia tradicional, além de tensionarem a construção da autoimagem do povo negro "os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro" (PESAVENTO, 2007 p. 14 apud SABINO, 2016, p. 24). Além disso pretendemos estimular o sistema cognitivo a criar assimilação do conteúdo realizando atividades práticas -produção da boneca Abayomi e intervenção na fotos com o objetivo de criar paisagens.

A história por trás das Abayomi tem diversas versões, como apresentado por Sabino (2016) sendo as principais assumindo que as bonecas resgatam uma cultura do trabalho manual e "acalento", remetem a produção destas pelas mães durante a viagem dos seus países de origem para o Brasil onde retiravam parte das saias e com rasgos e nós produziam a boneca como sua representação para acalento dos filhos, mas como falado por Lena Martins, artesã e expoente da boneca Abayomi, em entrevista para Sabino (2016):

[...] aí assim o objetivo do meu trabalho, sempre foi e é fortalecer a autoestima do povo brasileiro e principalmente do povo afro-brasileiro que tem a sua raiz lá, entendeu? Aí com isso... e a outra coisa é assim, é... eu faço a boneca com a intenção de que ocupe espaços aonde a sociedade não permite que a gente esteja, então eu faço rainha, eu faço a moça na praia, a moça tocando violão, eu faço nos outros lugares aonde normalmente não vai ter, eu faço anjo, quando eu comecei a fazer anjo era uma absurdo as pessoas queriam brigar comigo mas aí eu digo, qual é o ser alado de uma criança negra? (SABINO, 2016, p.34)

É urgente o trato que respeite as diferentes culturas africanas na composição do nosso quadro social, pensar o espaço real que a população negra ocupa e o potencial que ela tem de ocupar, ou seja, qualquer lugar que desejar!

Os procedimentos/ações no primeiro dia de oficina foram:

1. o primeiro passo foi a discussão dos dois textos indicados aos participantes sobre a significação do corpo negro, entretanto a partir do questionário de avaliação pudemos saber que não foram de grande utilidade já que dentre catorze participantes, oito responderam que não fizeram a leitura dos textos propostos e os outros seis participantes não responderam;
2. o segundo passo foi a confecção das bonecas Abayomis, que como dito anteriormente trazem à tona detalhes subjetivos e a produção pode contribuir para a ressignificação do atual processo de racialização responsável pelas estruturas de uma cultura racista; para a produção utilizamos tecido TNT preto cortado em um retângulo de 40cm por 20cm (corpo), uma fita de TNT de 20cm por 7cm (braços) e retalhos de tecido para produzir as roupas e possíveis acessórios. Cortamos o TNT maior na metade, com nós nas pontas, amarramos a fita de TNT no corpo da boneca colocando nós nas pontas também e a partir deste momento os participantes poderiam criar as roupas que vestiram em suas bonecas.

No segundo dia:

3. continuidade da discussão desta vez focando nas representações do corpo, sociedades e tribos negras nos livros didáticos de Geografia, com base no texto "Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia".
4. o quarto e último passo é a intervenção nas fotos registradas no primeiro dia com a técnica de fotopinturas como desenvolvido nos trabalhos de Antô-

nio Roseno de Lima, para construir uma paisagem na fotografia, a partir do entendimento das diversidades existentes entre os povos negros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos em nossa universidade uma grande lacuna na formação de professores preparados para confrontar um sistema que se baseia no ensino do colonizador, o que favorece uma naturalização das desigualdades, se pensarmos no ensino de geografia.

Os resultados não são quantificáveis pois tratam-se de mudanças ou incitações destas no processo de formação do professor, entendemos que elas poderão ser percebidas nas práticas que estão por vir, esperando que sempre haja o tensionamento dos conhecimentos e dos assuntos que serão discutidos em sala, já que cabe a professora o papel de selecioná-los e de subverter, segundo suas intenções e formação, as práticas escolares. Como fala Proudhon em suas epígrafes *"Destruam et Edificabo"* é necessário que exista um processo de quebra dos estereótipos para posterior reconstrução buscando entender as possibilidades de construção imagética sob o ser.

Como prevê o conceito de "refração" estudado por Goodson at. all (2016), o professor possui agência para tal subversão em sala de aula, afim de tratar perspectivas que considera relevante para o trato das temáticas da área de conhecimento O conceito mencionado propõe uma abordagem das narrativas curriculares numa perspectiva que compreenda a relação entre as políticas educacionais em suas diferentes escalas e as práticas no chão da escola, em que:

Refração é uma ferramenta conceptual destinada a apoiar explorações metodológicas e teóricas complexas e ricas do discurso educacional, sistemas, políticas e práticas. Ela enfatiza a investigação empírica nos níveis supra, macro, meso e micro, fornecendo uma análise simultânea de estrutura e agência. Da nossa perspectiva, a refração constitui uma tentativa em fornecer uma análise mais holística que considera a interligação entre estrutura, agência, ideologia e histórias e crenças (RUDD & GOODSON, 2016).



Fonte: acervo pessoal. Imagens da confecção das bonecas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma sociedade permeada ideologicamente pelo mito da 'Democracia Racial', como traz Ratts (2006) encontramos seus reflexos nas escola e no ensino.

A escola é uma instituição que se afirma como um locus de transmissão do conhecimento, por meio, principalmente, da educação, que se constitui pelos processos de humanização, sociabilização e formação dos indivíduos. Nesse sentido, o sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, margeia as demandas da sociedade. Apesar disto, a escola, como as várias instituições sociais, exemplificadas pela igreja, família, pelos meios de comunicação etc., encontra-se em uma relação de reciprocidade com a sociedade, produzindo e reproduzindo os vários ideários e representações nela contidas (RATTS, 2006. p. 48).

O campo disciplinar de Geografia como uma prática anti racista deve propor de forma pedagógica ações que contemplem e sirvam de reconhecimento para estudantes negras e negros, não reproduzindo preconceitos e estereótipos, nem inferiorizando e invisibilizando corpos negros. O levantamento de imagens de livros didáticos de Geografia e a literatura disponível para tais análises, trabalhados no decorrer deste, demonstrou o tema afro-brasileira ou africano ligados a funções sociais inferiores, pobreza e miséria, situações que apenas servem para fomentar o racismo.

Em nossa prática visamos contemplar maneiras de apresentar parte do currículo escolar de uma forma que possa quebrar os preconceitos e estereótipos construídos socialmente, pois apenas o debate de como os conteúdos são preconceituosos já não era mais suficiente, a necessidade de romper com práticas tradicionais e hegemônicas de um ensino eurocentrado é de um forte sentimento, para que na construção e significação do 'EU' entre as alunas e alunos negros o papel de subserviência não seja cristalizado, e sim de um povo rico culturalmente, forte e orgulhoso e que tem em seu sangue resistência, faça parte de seu processo de preenchimento e significação.

Dito isso, para que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como um projeto federal que se propõe pensar e agir na formação docente e nas práticas pedagógicas, cumpra seu papel é imprescindível nossa atuação na Licenciatura em Geografia principalmente nas deficiências que nossa formação apresenta, sobretudo ao não tratar de recorte racial e de gênero, recortes esses que permeiam a realidade do chão da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (2003). Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

CAPES, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em 20 de Junho de 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

RATTS, Alecsandro J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa de Geografia de Sobral, Sobral, v. 9, n. 1, p.49-59, dez. 2007.

RUDD, T., & GOODSON, I. F. (2016). Refraction as a tool for understanding action and educational orthodoxy and transgression. Revista Tempos e Espaços em Educação, Special Issue: Curriculum, Orthodoxy and Transgression, 9(18).

SABINO, Ruber P. A. Rodrigues. História e Sensibilidade nas bonecas Abayomi: Possibilidades para uma educação antirracista. 2016. 55 f. Tese (Doutorado) - Curso de Licenciatura em História, Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, 2016.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, p. 117-149, 2002.

SILVA, Joyce Gonçalves da. CORPOREIDADE E IDENTIDADE, O CORPO NEGRO COMO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO. Salvador BA: UCSal, 8 a 10 de Outubro de 2014, ISSN 2316-266X, n.3, v. 17, p.263-275.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Papirus Editora, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO/SP

Bruno MELATO¹

Lisie Tatiane de Lima WENCESLAU²

Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO³

Resumo

Este relato visa socializar uma experiência pedagógica voltada para uma educação antirracista, tendo como ponto de partida o ensino de Geografia, realizadas numa escola estadual do município de Rio Claro. Com a construção das II, III e IV edições da "Semana de Consciência e Cultura Negra" (SECOCUN), com enfoque na última, atuando como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia, foi possível interseccionar os estudos geográficos com a importante e necessária interpretação da organização territorial, do currículo, das práticas escolares e da formação de professores a partir da questão racial. As atividades desenvolvidas nas semanas foram subsidiadas pelo aparato da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Foram propostas ações tanto para os alunos como para os professores e coordenação pedagógica. Discutir racismo na sociedade e na escola é apresentar as reais contribuições das populações não europeias na constituição de nosso território, blindadas pela ideologia da hegemonia e superioridade branca. Socializar e demarcar o descaso com que as culturas tidas marginalizadas são tratadas nas propostas curriculares, na formação de professores e na construção identitária dos alunos, é unir de forma integral os saberes necessários para a viabilização de uma escola sem racismo, apresentando outras "geografias" que colaboram para a descolonização do saber e da história. Assim, o projeto buscou contribuir, por meio de discussões teóricas, com o esclarecimento sobre racismo e racismo escolar junto a um grupo de professores, a fim de fomentar práticas pedagógicas antirracistas nas salas de aula.

Palavras-chave: Racismo. Racismo escolar. Ensino de geografia.

¹ Licenciado e bacharelando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus Rio Claro. e-mail: brunomelato@hotmail.com

² Licenciada e bacharelada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Docente da Rede Estadual de Educação- SEE/SP/Campinas. e-mail: lisiewenceslau@yahoo.com.br

³ Doutora em Geografia e docente do Depto. De Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus Rio Claro. e-mail: bernadet@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Em busca de uma educação antirracista que não (re)produza preconceitos e práticas discriminatórias em seu currículo, foi proposto em uma escola estadual no município de Rio Claro, a construção de uma semana de discussão sobre as configurações das relações raciais no Brasil e sua continuidade na educação escolar. O intuito era estabelecer uma ligação teórica e reflexiva com os alunos sobre as desigualdades raciais que perpassam todas as esferas da vida em sociedade.

Ao longo da licenciatura e da participação no programa de formação de professores PIBID, notou-se a ausência de discussões e conteúdos nos anos escolares sobre a história do povo negro e suas contribuições para a formação territorial nacional que se distanciam dos estereótipos culinários e rítmicos.

A proposta de realização das Semanas de Consciência e Cultura Negra (SECOCUN) inicia-se em 2014, numa ação conjunta entre bolsistas de iniciação à docência e o convite de uma professora da escola parceira. Ao analisarmos a proposta que vinha sendo implementada pela docente desde 2013, notamos que novamente as condições de trabalho eram escassas, diante de abordagem centrada na “comemoração” da temática com os alunos. Nilma Gomes (2001) nos alerta sobre as traiçoeiras “boas intenções” em se discutir a temática racial sem preparo teórico e pedagógico, chamando a atenção para a necessidade de entendermos como práticas sem fundamentos podem ser nocivas num processo formativo que tenha como objetivo a dissolução do racismo na sociedade e na escola, sendo ações que acabam por reproduzi-lo ao invés de superá-lo.

Após o replanejamento e sucesso na escola das II e III edições, a intenção na IV semana foi abordar como linha de frente a formação dos professores. Todos os alunos cumpriram na escola diversas e diferentes atividades culturais e artísticas (ambas formativas) sobre tradições e manifestações negras ao redor do país e do globo, que ressaltavam histórias de resistência deste povo, atuais e pretéritas. A socialização dessas manifestações atende à proposta de apresentarmos as particularidades da cultura negra local, esta realizada na última edição do projeto, que trouxe a necessidade de pensarmos as histórias de resistências e os processos de apagamento e silenciamento presentes no município (WENCESLAU et al, 2015).

Assim, o projeto buscou levar aos professores a importância de se discutir e abordar o recorte racial em suas aulas, possibilitando um olhar crítico sobre o currículo e as propostas de práticas pedagógicas, como também, a possibilidade de identificar atitudes, espaços e práticas racistas para combatê-las.

POR QUE PROPOR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ANTIRRACISTA?

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil e as produções acadêmicas vêm de longa data observando o negro e em como ele sofre diferentes tipos de racismo. Embora a ideia de raça remonte à antigas sociedades, foi somente nos séculos XIX e XX que a ela se atribuiu uma conceituação científica. As teorias racialistas desses séculos, e a divulgação delas como produto da ciência, foram as responsáveis pela inferiorização de outras raças, justificando e aclamando a superioridade do branco europeu.

O racismo, elaborado nas primeiras décadas do século XX em estreita relação com o conceito de raça, é, tão somente, uma doutrina que atribui à raça a supremacia sobre a cultura, desconsiderando a perspectiva histórico-social das relações entre os homens. Neste sentido, embora tenha sido contestada cientificamente, esta visão de mundo apoiada na existência de grupos racialmente distintos e hierárquicos, continua muito presente no pensamento das pessoas e produzindo significantes sociais. As teorias racialistas buscavam justificar cientificamente a inferioridade e consequente desumanização do negro para poder submetê-lo ao trabalho compulsório do regime escravocrata.

O ponto importante da problemática é olharmos o conceito de raça a partir da apropriação científicista europeia que almejava subjugar populações para usufruir do trabalho escravizado a fim de sustentar a demanda para o incipiente modo capitalista de produção.

Embora os avanços científicos sobre as taxonomias raciais tenham comprovado que o conceito de raça não poderia mais abarcar uma divisão em si hierarquizada, a ciência passa então para uma definição que desmerece ou enaltece habilidades, competências e aspectos morais de uma população ou etnia. Sobre esta ruptura, Munanga (2000) assevera:

Com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, raças não existem (MUNANGA, 2000:21).

Para Schucman (2012), o conceito de raça se define a partir de uma continuidade da característica fenotípica que irá abarcar um pretexto moral, estético e intelectual. E nesse momento que a ideia de raça passa a comportar e apresentar uma utilização racista. Portanto, a cor de pele e os traços estéticos dos sujeitos definem sua personalidade e atributos sociais. Assim sendo, a autora explica uma cronologia na utilização do conceito de raça expressa biologicamente no início do século XIX e século XX, passando por uma ruptura cultural em meados da década de 30 e se findando como resultante de elementos sócio históricos durante a década de 70.

O racismo, portanto, se constrói sobre a perspectiva hierarquizada da ideia de raça.

Conceito de raça e racismo são, pois, coisas distintas, embora este último tenha sido inventado no século XX no âmbito de uma "ciência das raças" produzida por antropólogos, psicólogos, sociólogos ensaístas, filósofos etc., cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre as outras. Racismo é palavra surgida na década de 1930, segundo Banton (1977), para identificar um tipo de doutrina que em essência, afirma que a raça determina a cultura. (SEYFERTH, 1995, p.178)

Isto posto, podemos definir o racismo como elemento estruturante da sociedade capitalista que produz idiosincrasias na forma de desigualdades raciais e sociais para os povos não-brancos, objetificando e manifestando características negativas sob os estereótipos de raça nas populações consideradas subalternas pela identidade racial branca. Acrescentamos, a partir de Quijano (2005), que o racismo é uma ideo-

logia de controle e dominação social baseada numa colonialidade do poder, fruto do legado da colonização europeia e sua busca expansionista no século XV.

Podemos, com base nesses referenciais, concluir que o racismo é elemento estrutural e estruturante da sociedade capitalista, sendo que é nela que este se organiza e ganha existência. Assim, podemos considerar que a construção da escola e do currículo tem como base esta mesma estrutura.

A partir de uma análise sumária da construção dos currículos escolares, é possível observar que o racismo e seus mecanismos de reprodução continuam a se manifestar no currículo e nas práticas pedagógicas (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001). Entendendo o currículo segundo a proposta de Apple (1992[2011]a, 1992[2011]b), sinalizamos para a importância de se analisar as propostas curriculares e os conteúdos que elas abarcam, pois, segundo ele, o currículo é espaço estratégico de disputa das classes sociais para o controle do que se aprende na escola e, desta forma, de como será a formação da população, principalmente em tempos atuais do retorno da ideologia neoliberal e da nova direita brasileira (SUAREZ, 1995). Ou seja, o currículo se configura como espaço de disputa de ideologias. Por conseguinte, a ideologia racista adentra a escola pelo currículo, pelas práticas pedagógicas e na formação dos professores. A vista disto, temos a problemática da configuração do racismo escolar.

O racismo escolar acaba por depreciar, em diversos âmbitos e sentidos, as contribuições não europeias dentro da escola, além de produzir espaços de preconceitos e discriminação com crianças negras e/ou não-brancas. Como exemplificação, podemos citar o silenciamento da história negra e indígena presente na maioria das apostilas escolares e a supervalorização da história eurocêntrica que atribui ao sujeito branco características messiânicas, civilizados e articuladores dos maiores bem já produzidos pelos homens, mascarando sua participação mais do que perversa na história do mundo: a colonização e suas prerrogativas.

Portanto, podemos pensar sobre a importância de formar professores capazes de romper com a blindagem existente nos conteúdos e nas práticas pedagógicas assim como corroer os pactos constituídos entre sujeitos brancos (BENTO, 2002), corroborando com a necessidade de espaços de formação continuada e de repensar as formações iniciais.

A preocupação em socializar e apresentar as mais diversas dinâmicas, acontecimentos e contextos históricos sociais que moldam, reformulam e refuncionalizam o espaço a partir das ações materiais no território são recentes. O racismo escolar e a defasagem dos alunos negros pouco foram entendidos como um problema pela literatura colonizada (BARBOSA, 2010). Portanto, precisamos ensinar a partir da constituição de um projeto de sociedade no qual o professor possa exercer a profissão docente com um propósito e que este seja o de promover uma sociedade justa.

Tendo como base a proposta de Giroto (2010) sobre exercer uma prática pedagógica voltada para a tomada de consciência num projeto de sociedade mais justa, práticas docentes que abordem em seus conteúdos as características da formação territorial do Brasil não revestidas das influências e contribuições das mais diversas populações em tempos históricos e localidades específicas, é possível pensarmos uma pedagogia não racista. Ele assegura:

o professor deve ter clareza do projeto que defende e trazê-lo à tona para a discussão com os seus alunos. Sua geografia não pode ser a do livro didático, outra mercadoria em um mundo no qual quase tudo é vendido ou comprado. Sua geografia deve ser a geografia das ruas, compartilhado com os seus alunos, com aqueles que são seus semelhantes apesar de diversos e desiguais. É a partir da problematização dessa geografia, do seu reconhecimento, que uma outra

práxis sócio-espacial pode nascer. Destituídos de quase tudo, expropriados pela perversidade do capital, homens e mulheres podem, aos poucos, apropriarem-se de sua geografia e com isso construir uma outra, ainda não definida, difusa, surgida dos sonhos coletivos que tem na escola um dos seus lócus de realização (GIROTTI, 2010: 157, adaptado)

Levando em consideração a geografia, podemos afirmar que sinalizar uma estruturação conteudista pautada no eurocentrismo reproduz o ideário da branquitude ao não propor discussões que possibilitem outras formas de enxergar o mundo e a sociedade brasileira, podendo-se concluir que as lentes eurocêntricas atribuem à ciência geográfica formas racistas de interpretação da história e de processar a análise do território.

Estudar a constituição do currículo propondo identificar as continuidades da branquitude e do racismo sobre o modelo de dominação social via escola, é propor uma análise antirracista que aborde, de forma heterogênea, as "geografias" existentes e produzidas por outras populações não hegemônicas, diversas e plurais. Para isto é necessário prover espaços de formação inicial e continuada de professores que abordem esta temática de maneira crítica.

Ao olharmos o espaço, observamos as mais diversas relações sociais existentes entre diferentes grupos e com distintas intencionalidades. Currículo e práticas pedagógicas são formas de identificarmos as relações de poder existentes sobre o modelo de dominação social, racismo e branquitude, que agem na escola. Isto posto, propor espaços de formação de professores que os tornem capazes de exercer práticas docentes que não reproduzam a ideologia do colonizador, é criar espaços em busca da realização de um projeto de sociedade e escola antirracista e descolonizada.

METODOLOGIA

O trabalho de formação com os professores foi dividido em três partes. Os encontros aconteceram nos horários destinados às Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), de aproximadamente 1h30. Cada encontro teve a finalidade de aproximar discussões já realizadas ou de introduzir elementos teóricos ainda desconhecidos dos professores, mesmo após realização das outras edições das SECOCUNs.

No primeiro encontro, trabalhamos com o que chamamos de "Problematização e Introdução dos conceitos de raça, etnia e racismo". Neste encontro discutimos as diferenças teóricas existentes entre eles, colocando uma provocação inicial sobre a constituição do racismo como elemento estrutural da sociedade capitalista e como tema atual.

No segundo encontro trouxemos a discussão para o foco da identidade racial branca ou branquitude, buscando inverter o foco analítico e direcionar o olhar para aquele que se beneficia do racismo: o branco. Nesse momento demarcamos a luz de diversos autores que subsidiam nossas discussões teóricas⁴ a definição de branquitude e sua construção ao longo da colonização até os dias de hoje. Também problematizamos

⁴ Os autores utilizados pertencem ao que foi chamado de *critical studies of whiteness* (estudos críticos da branquitude). Desenvolvido nos E.U.A na década de 1990 e depois utilizado em outros países e autores, inclusive brasileiros.

a ideia do conhecimento europeu e o projeto da história única do mundo contada a partir da Europa.

No terceiro e último encontro, a proposta de discussão era racismo escolar. Trouxemos para a aula diversos dados estatísticos⁵ que comprovavam a situação de defasagem escolar em que se encontram os alunos negros e a importância de não entendermos esses dados como simples acaso (BARBOSA, 2010). Além disso, foi trabalhada a necessidade de mudança de práticas que possam negatar a autoestima das crianças negras, propondo aos professores maior vigilância e cuidado no trato das atividades em sala de aula.

Ao final, foi realizado um resgate dos conceitos e dos principais elementos discutidos a fim de justificar a necessidade do recorte racial consciente e de suas configurações em nosso país, incluindo a temática nas aulas e em espaços de formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar que existe certa dificuldade por parte dos docentes para entenderem as diferenças entre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação. O racismo se materializa na sociedade como um sistema de dominação e opressão dos povos não-brancos, enquanto preconceito e discriminação, além de também serem instrumentos utilizados para práticas racistas, podem ser usados para caracterizar qualquer outro objeto ou situação social.

Para produzir lastro entre os conceitos e a realidade da escola, os professores precisavam entender que o racismo não é uma questão de escolha ou de adoção de uma prática. Não se adere ao racismo como aderimos à movimentos de organização social. O racismo é um fato e precisa ser combatido, pois se retroalimenta da inferioridade e subjugação de sujeitos específicos. Desta forma, foi preciso insistir na discussão sobre branquitude.

Foi possível notar durante os encontros que os professores não demonstravam muita dificuldade em aceitar o racismo como um sistema estrutural de opressão à sujeitos não-brancos, porém quando dissemos que uma das estratégias para o combater são espaços de formação e ações diretas na escola, atribuindo a eles a tarefa de realizar um trabalho docente antirracista (que resulta em replanejamento de aulas e estudos teóricos) o descontentamento passa a ser notado.

O poder ideológico da branquitude ainda se faz muito presente na escola. Discutir subalternação e marginalização de raças com pessoas que se identificam como brancas e, assim, se caracterizam por usufruírem cotidianamente das facilidades que sua identidade racial lhes oferece não é simples, visto que a branquitude sela entre pessoas brancas pactos de silêncio e autopreservação quando interrogados (BENTO, 2002). Isto posto, há um impasse entre admitir o racismo como uma mazela social, aceitando que existe um conflito racial no Brasil, e a necessidade de combatê-lo, ou seja, perder os benefícios que ele provoca. Assim, colocamos em cheque a superioridade branca exercida e reproduzida na escola pelo currículo e pelas práticas docentes, desmascarando-as e as definindo como ações colonizadoras que se revertem em racismos dentro da sala de aula.

⁵ Dados retirados do IBGE Censo 2010 e IPEA.

A proposta daquele encontro foi o de colocar em cheque a identidade racial branca massivamente presente na escola, visto que dos quinze professores apenas dois eram negros. De tal modo, a cor de pele dos professores e a falta de representatividade negra no corpo docente acabam por silenciar as histórias negras e subsidiar a prerrogativa da superioridade branca, visto que a preocupação em se combater o racismo não é prioridade no planejamento escolar.

Mas como lutar pelo fim do racismo se alguns professores ainda acreditam que tudo é um simples acaso? Que a violência policial, a defasagem escolar de alunos negros, os lugares subordinados ainda ocupados pela população negra no mercado de trabalho, a falta de representatividade que acarreta em sérios problemas de identidade racial e que brancos se beneficiam destas relações de opressão não são meros acasos, mas consequências históricas?

Questionamos os professores do porquê nos fora apresentado uma história única de formação da sociedade e o porquê de continuarmos reproduzindo-a na escola. As respostas sempre giram em torno da imposição realizada pelo currículo e pela universidade na formação inicial. O ideário europeu pulsante na escola suaviza os efeitos da colonização e é visto como algo benéfico e romântico, como elemento primordial do progresso nacional, contribuindo para a ideia do território nacional como terra de ninguém e o saque das Américas, principalmente do Brasil, como elementos econômicos necessários à sociedade moderna.

Assim, os perigos da história única tomam diversas proporções. Aos alunos negros persiste a história de seus antepassados atrelada ao período escravocrata. O currículo não expressa as contribuições da população negra em outro contorno e também não a desvincula da escravidão, eternizando o negro na situação de escravizado. A todo momento a cor de pele dessas crianças remete ao passado perverso de seus descendentes tidos como mercadoria. Já os alunos brancos têm contato durante toda vida escolar com seus descendentes representados como heróis e salvadores do mundo.

Os professores demonstraram certa resistência em entender a defasagem escolar de alunos negros como resultante dos processos de racismos e exclusão escolar que sofrem em toda vida. É notável também a dificuldade para se perceber a importância de pensarmos sobre a autoestima da criança negra no espaço escolar e fora dele; e mais ainda, de elaborarem atividades que busquem uma discriminação positiva dos traços que eles apresentam, de sua ancestralidade, da representação nos livros didáticos e outros materiais audiovisuais.

Portanto, propor espaços de formação continuada para os professores sobre as configurações das relações raciais no país é propor educação antirracista em diversos níveis. Com o embasamento teórico, reconhecimento dos privilégios da população branca e as barreiras impostas por ela para as outras populações, é dar vazão às ações que busquem valorizar a cultura negra, formando laços que desenvolvam uma autoestima positiva e confiante nos alunos negros junto ao vínculo com a cultura e a expressividade do local do qual fazem parte.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das semanas e principalmente da proposta inovadora da última edição, que foi formar professores e repensar o currículo, firmou-se como importante o processo de valorização das rugosidades que resistem ao apagamento histórico e intencional das heranças deixadas pelo colonizador.

Refletir sobre o conceito de branquitude contribui para o entendimento do racismo e sua continuidade como consequência histórica de um projeto universal de superioridade branca, executado na busca por hegemonia sobre outros povos.

Herdar os benefícios do racismo é gozar de facilidades sociais advindas da cor de pele branca e, desta forma, se conseguimos identificá-las, precisamos renunciá-las. Logo, interpretar como se organiza a branquitude acaba por ser um processo complexo, pois é neste momento que os professores admitem suas responsabilidades frente as desigualdades raciais.

O eurocentrismo no currículo e nas práticas pedagógicas marca a necessidade de discutirmos as histórias que contamos. Se apenas sinalizarmos uma história única, discutir racismo é contribuir para a emergência necessária de outras formas de enxergar e interpretar a história da sociedade brasileira e do mundo, descristalizando a ideia do europeu salvador. Ao não reproduzirmos esses ideários e propormos uma (re)educação curricular e das relações raciais, evidenciando essas populações “não brancas” e rompendo com essa lógica dominante e coerciva na escola, estamos contribuindo para a superação da sociedade racista e por uma verdadeira democracia racial no país. Criar lastro entre as resistências históricas locais e os conteúdos ministrados em sala de aula são um caminho a ser considerado como via segura de supressão ao racismo.

A escola como espaço privilegiado para a transformação social deve ser foco das políticas e das intervenções que venham a romper com a lógica racista de organização social, do currículo e das práticas docentes. Os professores precisam ser capazes de reconhecerem e traçarem estratégias de combate ao racismo entendendo-o como um sistema de dominação que se sustenta a partir da subjugação de populações não europeias.

A formação vai ao encontro dessa afirmação, pois exprime a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas e elementos do currículo que venham a reproduzir racismos nas salas de aula, além de propor a introdução de novos conteúdos e práticas que revertam a situação de defasagem escolar das crianças negras. Buscou-se mostrar que a solução para o fim do racismo é fazer com que os professores assumam uma agenda de luta antirracista na escola, que venha a formar e instruir os docentes e discentes para a não reprodução das práticas discriminatórias.

Para que isto seja possível, deve-se voltar o olhar para a formação inicial e continuada de professores, criando espaços onde essas discussões possam ser introduzidas e problematizadas, instrumentalizando-os para a luta contra o racismo escolar contribuindo para a construção de uma identidade negra e para o resgate da autoestima de alunos negros.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. (1992 [2011]a) A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In BARBOSA MOREIRA & SILVA (orgs.) Currículo, Cultura y Sociedad. São Paulo, Cortez.

_____. (1992 [2011]b). A ideologia do currículo. In BARBOSA MOREIRA & SILVA (orgs.) Currículo, Cultura y Sociedad. São Paulo, Cortez.

BARBOSA, Maria Valéria (2010). Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo: Marília, 262 f.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002(a).

GIROTTO, Eduardo Donizete (2010). O lugar do Ensino na Formação da Geografia Brasileira. In: Geosaberes, V.1, n.2, p.145-159, Dezembro. Disponível em <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/41>>. Acesso 23/fev./2017.

GOMES, Nilma Lino (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane (org.) Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 213p.

MUNANGA, Kabengele (2000). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Caderno PENESB nº 5. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói: EdUFF.

QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO: Buenos Aires.

SANTO, Renato Emerson (2015). O Ensino de Geografia e a lei 10.639/03: Algumas Discussões de Currículo. In: SACRAMENTO, A, C, R; ANTUNES, C. da F.; FILHO, M. M. de S. Ensino de Geografia Produção do Espaço e Processos Formativos. Rio de Janeiro, Editora Consequência / FAPERJ, 392p.

SEYFERTH, Giralda.(1995). A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In: Anuário Antropológico/93, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

SCHUCMAN, Lia Vainer. (2012) Entre o "encardido", o "branco" o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SUÁREZ, Daniel. (1995) O princípio educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

WENCESLAU, L. T. de L.; MELATO, B.; CARVALHO, M. B. S. S. (2016). Voltar às raízes: um convite de retorno à ancestralidade e algumas considerações sobre as tentativas de apagamento da história negra no município de Rio Claro-SP. In: Anais 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia "As Políticas Curriculares e o Ensino de Geografia". Campinas: AGB- Campinas, v.5, p.245-254. Disponível em <<http://www.apegeo.com.br/encontro2016/anais/vereg/>>

ETNIA, RAÇA E CULTURA, CONCEITOS E INFLUÊNCIA AFRICANA NA COMPOSIÇÃO DO BRASIL - CONFECÇÃO DE MÁSCARAS

Rafaela de Oliveira MINE¹

Rafael STRAFORINI²

Tânia CANTO³

Resumo

Práticas pedagógicas voltadas ao estudo da influência africana e multiculturalismo são imprescindíveis para formação de um olhar crítico aplicado a sociedade, cuja formação tem suas raízes em uma hierarquização sócio-étnico-racial. A Geografia como norteadora de discussões sobre a estruturação e articulação do espaço, com recorte no ensino fundamental, possibilita tais discussões em sala de aula de maneira mais lúdica e prática. Entretanto, o enquadramento às propostas curriculares de ensino, minimiza o discurso inclusivo, heterogêneo e multicultural. Apresenta-se por esse relato uma iniciativa de atividade que destoa desse planejamento compactado com a proposta de corroborar outras iniciativas para viabilizar uma educação crítica e de caráter universal para a ocupação e ação sobre as injustiças e desigualdades por parte do aluno no espaço social.

Palavras-chave: Oficina pedagógica. África. Cultura.

¹ Geografia - Licenciatura. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Geociências. mine.rafaela@gmail.com

² Professor do Departamento de Geografia (DGEO) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: rafaelstrafo@ige.unicamp.br

³ Professora do Departamento de Geografia (DGEO) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: taniacanto@ige.unicamp.br

RELATO

O PIBID Geografia da Unicamp em parceria com a Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga Horta Lisboa, localizada no Jardim Miriam, na cidade de Campinas, contribui para a iniciação do graduando em licenciatura nas práticas docentes por meio da observação do cotidiano escolar, auxílio ao professor durante as atividades e aplicação de regências, onde é disponibilizada um espaço para o planejamento e construção de uma prática docente pelo próprio bolsista PIBID.

A oficina pedagógica de confecção de máscaras foi realizada nos dias 18 e 25 de abril de 2017, objetivando a compreensão da fluidez da cultura, da associação entre rituais e elementos característicos para a perpetuação da cultura de um povo e a influência da matriz africana na cultura brasileira.

A partir do livro didático de Geografia do 7º ano fornecido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é trabalhada a formação do território brasileiro desde o período Colonial até os dias atuais. Para a aplicação da oficina de máscaras africanas, o assunto foi recontextualizado, dando destaque aos povos africanos que foram trazidos como escravos e suas influências na cultura brasileira. Como metodologias, optamos pela aula expositiva dialógica (LOPES, 2007), em que se expõe o conteúdo num contexto de participação, debates e diálogo com os alunos por meio de perguntas direcionadas, bem como pela aplicação da própria oficina de confecção e pintura de máscaras que evidenciem traços da cultura africana.

Dando início a regência, é perguntado aos alunos “quais são os povos influentes na configuração do território brasileiro?”. As respostas dadas pelos alunos, sendo elas “índios, portugueses, africanos, europeus, asiáticos” estão de acordo com o conteúdo previamente estudado por eles e são introdutórios para a explicação do conceito de Identidade Brasileira levando em conta a multiplicidade histórico-cultural do país.

Adentramos, então, nos conceitos fundamentais para a articulação da regência, tais quais “raça, etnia e cultura”. Após os termos serem escritos na lousa, é pedido para que os alunos tentem explicar o que eles entendem sobre cada uma dessas palavras. Os termos raça e cultura são mais facilmente explicados, principalmente por meio de exemplos, como a raça africana, indígena, e a cultura manifestada por música, comida, costumes típicos, etc.

Explica-se e se debate então cada termo em conjunto com os alunos. *Raça*, como predomínio de características fenotípicas de um determinado grupo, *Etnia* como definição de um grupo com a mesma origem, afinidades linguísticas e culturais, e a *Cultura* como conjunto de manifestações de elementos artísticos, sociais, comportamentais e que contêm as influências etnográficas.

Dando destaque no conceito de *Cultura*, com perguntas do tipo “a cultura é estática ou não?”, “como uma cultura é passada de uma geração para outra?”, “que elementos da cultura africana estão presentes na cultura brasileira nos dias atuais?”, na aula dialógica foi trabalhado o caráter fluido da cultura e dos componentes que a constituem e que são propagados através de músicas, culinária, danças, festas, religiões, rituais, etc para representação e ressignificação cultural, exemplificada em nossa aula pela presença de elementos de influência africana na sociedade atual brasileira trazidas pelos escravos negros.

Após o momento de discussão acerca dos conceitos principais e suas aplicações, é passado entre os alunos o livro *A Arte Negra na Cultura Brasileira*, de Iracy Carise, que analisa, por textos e diversas imagens, máscaras de rituais africanos e como os seus traços e símbolos servem para representar um determinado tipo de



Figura 2 - Máscaras realizadas pelos alunos na oficina

Fonte: fotografia, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o material didático dos 7º anos das escolas públicas, oferecido pelo PNLD e desenvolvido pelo MEC, é trabalhado a formação sócio-territorial-brasileira, desde o período da colonização, economias do império, processos migracionais, população e divisão regional do país. Das 280 páginas do livro, consta um capítulo de 5 páginas sobre o conteúdo da história dos índios e da história negra, estipulado como matéria conjunta e com a história dos negros associado ao tema escravidão e economia do engenho de açúcar.

O conteúdo de população é associado ao de migração dando ênfase nos imigrantes europeus para a configuração da população brasileira. Deve-se mencionar também que essa associação do negro nos materiais didáticos sempre à temática de escravidão e trabalho, dá espaço à representações racistas relacionadas a um caráter animalesco, selvagem e submisso do povo africano e seus descendentes.

É comprovada a hegemonia do discurso branco-europeu-ocidental no conteúdo escolar e a partir disso, faz-se necessária a readaptação do plano pedagógico do professor para uma educação multicultural, inclusiva e não racista, visto que, mesmo com a Lei 10.639, vigente desde 2003, que versa o ensino da cultura africana nas escolas, não houveram mudanças significativas nesse discurso e no material didático.

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes", de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN, 2001. p. 63)

A promoção de iniciativas e novas práticas pedagógicas voltadas a essa dimensão e quebra de preconceitos, principalmente na matéria de Geografia, valida um olhar crítico e de reconhecimento de desigualdades sociais, de discursos hegemônicos e preconceituosos que agem no espaço e marginalizam os negros. No ensino fundamental, além de sair do padrão de aula teórica-expositiva, as atividades lúdicas, como a realizada neste relato, levam o aluno para dentro do debate, que toma forma concreta e palpável, assim como a sua aplicação no cotidiano e reflexão sobre o proposto. A subversão de valores na educação, abre caminho para ações de resistência e empoderamento desse grupo segregado, tanto em fenômenos de microescala do universo dos próprios alunos e da escola, quanto em fenômenos da macroescala social, de valorização da cultura negra na formação do território brasileiro, haja vista que o estudo e reconhecimento da "arte africana tradicional tribal é tão universal quanto a arte grega" (CARISE, 1974. p. 23).

REFERÊNCIAS

- ADAS, M., ADAS, S. **Expedições Geográficas**. Moderna. São Paulo, 2. ed. 280 p. 2015.
- CANEN, A., OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 21. p. 61-74. Set/Out/Nov/Dez 2002.
- CARISE, Iracy. **A Arte Negra na Cultura Brasileira - Máscaras Africanas**. Artenova. Rio de Janeiro. 159 p. 1974.
- LOPES, Antonia Osima Lopes. Aula Expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que Não?** 18 ed. Campinas: Papirus, 2007.

