

Vol. 1

# Cirandar

Rodas de Investigação na Escola

Aline Machado Dorneles  
Organizadora



***CIRANDAR:***  
***Rodas de investigação na escola***

**VOLUME 1**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-  
FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

Aline Machado Dorneles  
(Organizadora)

***CIRANDAR:***  
***Rodas de investigação na escola***



Rio Grande  
2021

© Aline Machado Dorneles

2021

Diagramação da capa: Anael Macedo

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão: Maria do Carmo Galiuzzi e Rafaela Engers Günzel

C578 Cirandar: rodas de investigação na escola [recurso eletrônico] / Aline Machado Dorneles (organizadora). - Rio Grande: Ed. da FURG, 2021.  
v. 1: il.

Disponível em: <http://repositorio.furg.br/>

ISBN: 978-65-5754-052-7

1. Educação 2. Formação de professores 3. Aprendizagem  
4. Escola I. Dorneles, Aline Machado

CDU: 371.13

Catálogo na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago – CRB 10/1583

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	8
Bruxa Ceamecilda	
<b>Cartas de Estudo</b>	
<b>Carta</b> .....	12
Carmen Sanches e Tiago Ribeiro	
<b>Carta</b> .....	25
Maria do Carmo Galiazzi	
<b>Carta</b> .....	37
Aline Machado Dorneles e Rafaela Engers Günzel	
<b>Carta</b> .....	45
Charles Guidotti e Valmir Heckler	
<b>Relatos de Experiência dos Cirandeiros</b>	
<b>Questões de gênero no processo de leitura e de escrita na escola</b> .....	52
Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção	
<b>A caneta que nos descreve não tem tinta preta</b> .....	61
Andressa Barrios	
<b>Mineradora e Ambiente: uma unidade de aprendizagem</b> .....	67
Cleiva Aguiar de Lima	

<b>Experiências interdisciplinares e à docência na EJA .</b>	78
Cristiane da Cunha Alves	
<b>Novos olhares para o ensino de Artes: discussões a partir das potencialidades da Arte-Educação nos cursinhos populares .....</b>	85
Erick Henrique Santos Souza	
<b>A leitura e discussões de textos como contextualização no ensino de Química .....</b>	92
Éverton Fernandes Machado	
<b>Lecionar na EJA: o sonho de uma pedagoga em formação .....</b>	98
Francine Freitas Avila	
<b>Desafios e aprendizagens na Formação Inicial na perspectiva dos Estágios Supervisionados .....</b>	109
Geovana Santos dos Santos	
<b>A pergunta em sala de aula como mediadora pedagógica para a motivação de estudantes do Ensino Médio .....</b>	116
Isabel Rocha Bacelo	
<b>Experimentação nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....</b>	129
Jader Rodrigues de Aguiar	
<b>Formação Continuada: a árdua tarefa docente .....</b>	138
Janice Rubira Silva	
<b>A menina que sonhava voar .....</b>	146
Josineide Ribeiro da Silva	

<b>Resignificando a docência por meio de experiências em curso não formal na EJA .....</b>	<b>151</b>
Larissa Rodrigues de Oliveira	
<b>O experimento dos retângulos: a linguagem matemática mediada pela escrita de professores .....</b>	<b>160</b>
Liliane Silva de Antiqueira	
<b>Gênero e Sexualidade na Escola, uma equação: questionamento + reflexão = produção escrita .....</b>	<b>173</b>
Luciane Botelho Martins	
<b>Quem são nossos alunos? .....</b>	<b>179</b>
Marisa Barreto Pires	
<b>Entre brincadeiras e aprendizagens .....</b>	<b>186</b>
Matilde Martinez	
<b>Vivendo ativamente a prática docente no projeto “Vida Ativa” .....</b>	<b>194</b>
Paulo Moises Gautério Gonçalves	
<b>A sala de aula como fonte de expressão e o ambiente como patrimônio: relatos, memórias, histórias .....</b>	<b>201</b>
Peterson Fernando Kepps da Silva	
<b>Problematizando as representações dos corpos, dos gêneros e das diversidades com adolescentes .....</b>	<b>209</b>
Robson Borges Gonçalves	
<b>Narrando vivências construídas durante o estágio de Biologia .....</b>	<b>216</b>
Taina Guerra Chmieski	
<b>Formação continuada de professores na escola .....</b>	<b>223</b>
Vera Lúcia da Rosa Carrett	



## APRESENTAÇÃO



Eu, a Bruxa Ceamecilda, como cirandeira que sou, fui incumbida de apresentar o livro do Cirandar: rodas de investigação na escola. É nosso primeiro livro em formato digital, então iniciamos um novo ciclo, por isso Volume 1. E se vocês prestarem atenção no nome do livro tem uma diferença na escrita em que substituímos o “desde” pelo “na”. Acreditamos que a linguagem vai nos constituindo e quando demos o nome ao Cirandar havia uma ideia e agora há outra que foi nos transformando. Não é investigação desde a escola, é na escola, entendendo aqui que a universidade é escola. Então o Cirandar é um lugar de *skholé*, de pensar sobre educação pública: compromisso de todas e todos. O livro reúne relatos do Cirandar de 2016 e 2017 porque como deve ter acontecido com vocês o

tempo nos atropelou. Até o meu tempo de bruxarias tem ficado condensado.

Chegou 2020 e a pandemia nos retirou do foco, nos trazendo muitas preocupações e cuidados. Mas todos os contratempos não diminuem o valor deste livro que representa um processo de formação que se expande e que continua. Como já foi contado nos livros anteriores, o Cirandar se inspira em uma experiência ibero-americana que para cá trouxe os Encontros de Investigação na Escola, mas queríamos algo mais próximo, para que mais gente da escola estivesse junto! E temos inventado a várias mãos o Cirandar. Como já anunciam Carmem e Tiago, da Rede Formad, pensar por si é pensar com os outros. É isso que fazemos no Cirandar: pensamos com os outros e este livro vai trazer parte de todas nossas conversas, pensamentos e por que não de nossas histórias de professores que contam de nossas bruxarias em sala de aula?

Quem lê este livro encontra educação pública dentro dele! Salas de aula que discutem a partir de seu contexto questões éticas, políticas, sociais, históricas, científicas, ambientais. Fazemos isso como modo de sermos professores. Sim, assumimos que o registro de nossa sala de aula precisa ser contado.

Foi na lida com colegas, nos movimentos de escrita e de leitura, que aprendemos que nem nós mesmos valorizávamos nossa sala de aula, dizendo que não fazíamos nada que precisasse ou que merecesse ser publicado. Fomos nos tornando potentes em nossas escritas de sala de aula, de processos de formação.

Muitos de vocês já me conhecem, ando sempre às voltas do Ceamecim e daí recebi o nome de Ceamecilda, que muito me orgulha e por que me orgulha? Porque é um centro da maior qualidade acadêmica que me nomeia e tem até grupo de pesquisa Ceamecim. Ou seja, sou uma bruxa acadêmica. E isso é importante? Como é! E por que é então importante?

Digo o porquê! Vejam se concordam.

As Bruxas da Idade Média, que foram assassinadas brutalmente aos milhares, são os professores atualmente, tão desvalorizados. Contam-se histórias de bruxas, suas roupas esquisitas, velhas e feias. Pobres mulheres queimadas para que seu conhecimento fosse extirpado. Levadas vivas às fogueiras! E por que? Iniciava o capitalismo e se queriam terras. Das camponesas foi retirado o direito à terra, e mendigando foram às cidades. Com a intenção de obter propriedades foram inventadas histórias sobre suas malvadezas.

Não é o que tem acontecido conosco, professores e professoras? A quem se responsabiliza pela educação? Quando é para apontar problemas, somos nós, professores, os responsáveis! E este livro mostra, sim, que temos muita responsabilidade. Mas quem vai à escola todo dia, a uma escola pública vai perceber as dificuldades que enfrentamos. Educação precisa mais do que professores. Precisa de professores valorizados, de estudantes em condições socioambientais justas, de escolas com infraestrutura e de tantas outras coisas que são questões públicas como saúde, educação, lazer. etc...

A pandemia mostrou as mazelas da educação pública em muitos lugares. Como é possível pensar em uma sociedade que não valoriza a escola pública? Qual a intenção de privatizar a educação?

Este livro é um livro de escola pública em que as questões de etnia e gênero se discutem em diferentes contextos. Importa para nós os contextos em que vivemos, por exemplo, quando se pretende instalar uma mineradora em cidade próxima a nossa. Que desafios isso nos traz? Estas questões interdisciplinares transitam em aulas da EJA com professoras na formação inicial e professoras experientes. Isso mesmo, somos rodas de formação horizontais em que a experiência de sala de aula é compartilhada das Artes à Química. Nossa sala de aula é cheia de perguntas. Não as nossas, a dos alunos!

Nossa formação é desafiada pelo pensamento com os

outros e vamos contando histórias. Tem uma que adoro: A menina que sonhava voar! Essa sou eu, não? E continuo voando até hoje em minha vassoura supersônica! Sim, escola é lugar do lúdico e do sério, como mostra o experimento dos retângulos em uma aula de Matemática e neste jogo perguntamos: Quem são nossos alunos?

E é tanto relato que tem neste livro a mostrar nossa atividade seja nos estágios, seja em processos de formação continuada. Como está em um dos relatos levamos uma “Vida Ativa” como professores!

Assim que recomendo a leitura deste Manual de Bruxaria a todas professoras e professores que gostam de inventar sua sala de aula e que se torna, como está posto em um dos relatos, a sala de aula como fonte de expressão e o ambiente como patrimônio em que temos gente que tem o que contar, gente que em suas memórias vai desenrolando histórias!

O ano de 2020 foi um ano de perdas sérias, duras, tristes e que tornam ainda mais urgentes a compreensão sobre o nosso papel em educação pública de qualidade!

Vivam sempre nossos sonhos e bruxarias!

Ceamecilda, 2021

Rio de Janeiro, 28 de julho de 2019.

*Um texto para professorxs  
e estudantes da Rede Cirandar  
(ou Sobre redes de formação docente:  
“pensar por si é pensar com o outro”)*

Há alguns anos, nós, Carmen Sanches e Tiago Ribeiro, vinculadxs ao *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores*, o GPPF/UNIRIO, vimos apostando nas *redes de formação docente* como opção de nossas ações investigativo-formativas. Vivemos pesquisas e estudos que são realizadas *com* professorxs da escola básica e *com* crianças; *com* estudantes de cursos de formação docente; *com* gestorxs que atuam nas escolas e Secretarias de Educação. Pesquisas que investem na *conversa* entre a universidade e a escola básica e no princípio teórico, ético e político de que ambas ensinam e aprendem uma com a outra. Pesquisas que elegem como foco e método de investigação as narrativas – orais, escritas e/ou imagéticas – de docentes, estudantes e crianças.

Uma razão forte para essa opção – nossa e, sobretudo, do grupo de pesquisa, o GPPF – é o fato de que eu, Carmen, sou professora universitária há mais de duas décadas e fui professora de Educação Infantil e professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do atual Ensino Fundamental e Tiago foi professor alfabetizador de crianças ouvintes e atua, há meia década, como professor de Jovens e Adultos surdos no Instituto Nacional de Surdos, o INES.

Para nós, o conhecimento não é uma produção neutra e solitária, desvitalizada, mas, antes, o encontro/confronto/conversa entre sujeitos que, forjados pelo

mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas – as *redes de saberes* das quais fala Nilda Alves<sup>1</sup>, marcadas, sempre, pela polifonia constitutiva das relações humanas, como salienta Mikhail Bakhtin<sup>2</sup>. Esses autorxs nos acompanham há algum tempo e nos provocam a pensar na dimensão alteritária, solidária e compartilhada da produção de conhecimentos, quer em nossas práticas pedagógicas, quer em nossos fazeres investigativos, daí que defendemos, sobretudo, a formação como um processo *(com)partilhado com o outro*. Wanderley Geraldi, Bernd Fichtner e Maria Benites, no livro “Transgressões Convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson<sup>3</sup>”, alertam-nos e fortalecem o que defendemos: (...) *um pensar não-estéril implica necessariamente um pensar com os outros. Pensar por si é pensar com os outros*.

A partir desse ponto de vista, a conversa e uma relação dialógica consubstanciam-se em uma pedra angular para a realização de nossas ações pedagógicas em sala de aula com estudantes, crianças, jovens e adultxs e em nossas práticas de *pesquisa-formação*. Assumimos um lugar investigativo e formativo que, sem cair na tentação de nomenclaturas ou classificações, busca romper com uma relação vertical entre "pesquisadorxs" e pesquisadxs", principalmente porque, compreendendo a pesquisa e a formação como *práticas de*

---

<sup>1</sup> ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

<sup>2</sup> BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Optamos por trazer em notas de rodapé, mesmo em um texto-carta como este, textos e livros que têm nos provocado a pensar e a produzir conhecimentos teórico-práticos na perspectiva de uma Educação Libertária, como há tanto tempo nos convida nosso mestre maior e **Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire**. Acreditamos que as referências teóricas podem potencializar uma *rede de leitura* que vai ampliando, interrogando e/ou fortalecendo saberes e fazeres cotidianos.

<sup>3</sup> Publicado pela Editora Mercado de Letras, Campinas, SP, 2006.

*gente*, como nos ensinou Paulo Freire, não podemos nos furtar da defesa das *comunidades aprendentes* (bell hooks) como via possível de encontro e aprendizagem entre os sujeitos, atorxs e autorxs, dos processos vividos. *Sujeitos encarnados* – como nomeia uma autora argentina com a qual temos trabalhado, Denise Najmanovich<sup>4</sup> – com histórias, memórias, desejos, medos e anseios. Professorxs da escola básica e da universidade que lutam e perseguem uma escola pública onde todxs xs estudantes possam aprender; estudantes de classes populares com xs quais vimos aprendendo a urgência da reinvenção da escola a cada dia – e praticando-a!

Em nossas andanças pedagógicas por diferentes instituições e regiões do país, temos encontrado professorxs nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras cosendo utopias de uma prática pedagógica outra, prenhe de sentido, grávida de vida e que apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re)pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes e estudantes vinculadxs, como vocês, à *Rede Cirandar: rodas de investigação desde a escola*, e nós, à *Rede Formad – Rede de Formação Docente: narrativas e experiências*.

Investir e viver processos formativos no contexto de *redes de formação* é, para nós, apostar na instauração de uma subjetividade outra, calcada em outros princípios, que não os da competição e da individualidade, como, há muito, nos provoca Paulo Freire. *Redes de formação* como uma organização não hierárquica, rizomática, orientada pela partilha e produção de conhecimentos e saberes pedagógicos de modo coletivo, como vocês experienciam nas *rodas de investigação desde a escola*, na *Rede Cirandar*. Redes de saberes, afetos e conversações...

---

<sup>4</sup> NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de janeiro: DP&A editora, 2011.

Nesse sentido, voltamos à professora e pesquisadora Nilda Alves<sup>5</sup>, quando nos fala: “(...) somente a compreensão da noção de *conhecimento em rede* nos tem ajudado a trançar *múltiplas redes de formação* com que tecemos a formação que temos proposto, fazendo-a verdadeiramente uma *formação em rede*”.

Aprendemos, no vivenciar a *formação docente em redes*, que essa ideia indaga a política formativa oficial e a hegemonia de uma lógica explicativa/capacitadora do outro; persegue a reconfiguração do poder nas tomadas de decisões, baseando-se nos princípios de *horizontalidade, solidariedade, igualdade e inclusão*, como discute Miguel Duhalde, um professor-militante argentino em seu texto: “Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores<sup>6</sup>”. Tais princípios alinhavam a utopia real por uma escola outra, nutrida por processos e experiências que conformam horizontes possíveis de relações não imperialistas e colonizadoras/colonizantes entre as pessoas, pois refletem uma busca constante, uma construção partilhada de maneiras de se relacionar que indagam a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre xs sujeitos. Trata-se de uma concepção de formação que investe na compartilha, na experiência vivenciada e partilhada, na conversa como potencialidade para pensar o próprio fazer e, nesse movimento, fazer-se outro. Uma formação tecida *com* o outro, *com* os pares, subsidiada pela ideia de que a aprendizagem é mútua.

---

<sup>5</sup> ALVES, Nilda. Sobre políticas de formação de professores. In: LINHARES, C. F; GARCIA, R. L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

<sup>6</sup> DUHALDE, Miguel Ángel. Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. In: BIRGIN, A. (comp.). **Más allá de la capacitación**: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós, 2012.



As redes de formação, a partir do ponto de vista segundo o qual as defendemos e compreendemos, são horizontes de possibilidade abertos para a refutação da visão segregadora entre universidade e escola básica, bem como para a construção coletiva de modos outros de conhecer e produzir conhecimentos e saberes pedagógicos. Ao investirmos, enquanto rede, na tessitura partilhada de pesquisas, reflexões, estudos e saberes, vamos alargando o espaço dialógico entre universidade e escola/escola e universidade, possibilitando conversas que podem retroalimentar o pensar e a produção de conhecimentos em ambas as instituições.

Não à toa, temos apostado e pensado, em nossas ações de investigação-formação, nas redes como possibilidade de formação *heterárquica*, um conceito aprendido com Denise Najmanovich<sup>7</sup>, onde hierarquias histórica e socialmente construídas vão perdendo forças... Desse ponto de vista, a órbita das discussões tecidas não pode ser o que xs investigadorxs da universidade intentam saber sobre a escola, tampouco o que xs professorxs pesquisadorxs querem, unilateralmente, saber da universidade. "Sobre" e "da" são preposições cujas ideias de direcionalidade e recepção não coadunam com nossos princípios epistêmicos, teóricos, éticos, políticos e metodológicos, subsidiados pela premissa freireana de pensar junto, definir *com: a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles*<sup>8</sup>.

*Redes de formação como espaçostempos*<sup>9</sup> privilegiados

---

<sup>7</sup> NAJMANOVICH, D. El juego de los vínculos: Subjetividad y redes – figuras en mutación. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2011.

<sup>8</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

<sup>9</sup> Aprendemos com diversos autores do campo dos estudos com os cotidianos, em especial Nilda Alves e Regina Leite Garcia, a necessidade de confrontar dicotomias inventadas que binarizam e hierarquizam processos e fenômenos cuja relação e/ou existência, no cotidiano, é indissociável:

para a formação enquanto experiência do pensar, como provoca-nos o professor-filósofo Walter Kohan: *trata-se de pensar de outra maneira, de pensar outro mundo, de pensar de outro modo, de viver uma outra vida*<sup>10</sup>... Para isso, dessacralizar nossas certezas, exercitar a escuta, partilhar a palavra...

Apostar nas redes e coletivos docentes implica em abandonar a ilusão de que, sozinhos, podemos aprender ou nos tornarmos outros em relação a nós mesmos. Um princípio elementar da ideia de formação em redes é a compreensão de que na relação é que nos formamos, nos transformamos e aprendemos. Trata-se de um processo dialógico, conflitivo, transgressor, repleto de idas e vindas, no qual o outro exerce um papel importante na constituição de quem eu sou. Em outras palavras, podemos dizer que a formação é um processo contínuo no qual conhecimentos, concepções e trajetórias pessoais e o contexto social, familiar e de *aprendizagem* bem como a interlocução com os pares se imbricam e influenciam de forma não linear tampouco hierárquica, porém complexa. Dessa forma, só podemos conceber a formação como um *continuum* formado e transformado ao longo da vida, tecida em redes, coletiva e socialmente.

Nesse sentido, achamos importante pensarmos nos quatro princípios defendidos por Miguel Duhalde ao discutir formação docente em rede: *horizontalidade, solidariedade, igualdade e inclusão*.

**Horizontalidade** e **igualdade** como constitutivas do exercício da palavra, das práticas de conversas. Não sem conflito, não sem tensão. Não uma igualdade que apague as diferenças ou as entenda como desigualdade, não uma perseguição da homogeneidade. Pelo contrário, *igualdade* como exercitar(se)

---

espaço/tempo, ensinar/aprender, saber/fazer etc.

<sup>10</sup> KOHAN, W. O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

(n)o diálogo, como ebulição da heterogeneidade de modos de pensar e atuar diariamente nos cotidianos escolares alinhavada pelo igual que une: a potência de ser, o desejo de já ser diferente do que somos, de já fazer diferente do que vimos fazemos. E a *horizontalidade*: esta como reorganização das relações de poder, inversão (ou abandono?) da seta do dizer, porque centrada na indagação da verticalidade na maneira de ser e relacionar escola básica e universidade... Portanto, em vez de seta, o círculo e o circular da palavra.

Esta provocação é, talvez, um dos maiores desafios das redes e coletivos de formação docente brasileiras: reinventar a relação entre universidade e escola básica, uma vez que, no âmbito da América Latina, o Brasil é o país onde a universidade marcadamente assume o lugar daquela que pode falar sobre a escola, ensinar à escola, descrever a escola. Trata-se, pois, do desafio de não apenas mudar a conversação, mas de mudar os termos dessa conversação: quem pode falar? Quem é legitimado no seu dizer?

E é esta a provocação que temos nos desafiado a viver *com* os grupos de docentes e estudantes com os quais aprendemos, ensinamos, investigamos: pensar e praticar outras formas de relação, de formação, de produção de conhecimento e reflexão pedagógica. É possível manter aberta uma conversação em que a palavra não se esgote na relação entre quem "fala para" e "quem ouve de", porque, como uma vez mais nos ensinou Paulo Freire, (trans)formar-se em redes e coletivos docentes tem a ver com o *encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.*

Assim, o nutriente, o fio que nos une são nossas próprias histórias, nossas narrativas do chão da escola, das experiências que vivemos com estudantes, adultxs, jovens e/ou crianças com xs quais trabalhamos. São essas experiências e narrativas que alimentam o dialogar com o outro. Ao levarmos nossos diferentes pontos de vistas e modos de pensar para as

rodas de conversa vividas *no* e *com* o grupo, vamos sendo desestabilizadxs, deslocadxs, incomodadxs pelas questões que surgem no próprio grupo.

Essas ponderações nos colocam de frente para os outros dois princípios: *solidariedade* e *inclusão*. Um binômio avesso à maquinaria capitalística e seus léxicos. Um binômio contra o fluxo natural do pensar, contra a transparência fabricada das ações. Binômio que vai provocando a pensar o pensamento e a partilhar o dizer. Com. Atravessado pelas muitas vozes que, como fios transparentes, tecem uma rede. Solidariedade nas ações e conversações: parar para ouvir, escutar; calar para que outro fale. E refletir junto, sentir junto, sem que isso signifique a negação da singularidade de todxs e de cada um. Sem que incluir traga implicitamente a exclusão da diferença, mas, muito pelo contrário, oportunize o aprender com ela. Um aprender como reflexão, pensar-se e pensar... espaços de partilha, de encontrar-se e estranhar-se no outro, de se relacionar com ele! E assim aprender, ampliar modos de ver, compreender e fazer.

Sabemos que essa relação que se instaura entre o eu e o outro é constitutiva de nossa humanidade; inexistente o humano sem que haja a relação de alteridade: cada um de nós é o "complemento" necessário do outro e, portanto, "complemento" que nos revela na nossa incompletude. Por conseguinte, insiste Wanderley Geraldi, a partir do pensar com Bakhtin: *o outro constitui o único lugar possível de uma completude sempre impossível*<sup>11</sup>; é *elx*, *nelx* e a partir *delx* a possibilidade de um olhar outro acerca de mim diferente do meu. Da mesma forma, sou eu, em mim e a partir de mim a possibilidade de um olhar outro acerca *delx*. Funcionamos, um e outro, como *excedentes de visão*, um conceito bakhtiniano constitutivo de nossas ações de formação-investigação, na relação de completude sempre impossível.

---

<sup>11</sup> GERALDI, J. W. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

As redes de (re)construção e (re)significação de conhecimentos que vão sendo tecidas nas conversas e reflexões compartilhadas tornam-se, muitas vezes, invisíveis mediante a ausência da explicação, das prescrições, dos modelos e manuais a serem seguidos e colocados em prática. Nos desafiamos, permanentemente, nos encontros vividos, ao aprendizado de ver, escutar, sentir, pensar-nos em relação ao vivenciado; de abrir-nos ao acontecimento do próprio encontro, motivo pelo qual narrar a própria prática pedagógica, opção teórico-metodológica e política assumida, traduz-se em possibilidades de investimento, como ressaltam José Contreras e Nuria Perez<sup>12</sup>, em um saber didático que nasce da relação entre o que se diz e o que se vive; um saber que tenta dizer algo, não como ideia para xs demais, mas como ideia, em primeiro lugar, para si própri, para a própria experiência educativa. Um saber que explora, sobretudo, a relação pedagógica, relações entre as pessoas.

Daí a potência dos coletivos de formação, afetos e afecções – coletivos de formação e indagação (com)partilhada, pois que, com o outro, ampliamos nossas possibilidades de (trans)formação. Co-aprendemos, co-existimos. Nesse movimento, os modos como o excedente de visão vai sendo explorado/vivenciado, sobretudo nas conversas com e entre xs professorxs e investigadorxs, nos processos de formação docente, espicham horizontes de possibilidades para um aprender (com)partilhado, pois diferentes pontos de vista (in)formados pelos lugares singulares ocupados pelos diferentes sujeitos vão constituindo a riqueza da relação eu/outro<sup>13</sup>. No processo contínuo de tornar intra-individual (no

---

<sup>12</sup> DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: DOMINGO, J. C; FERRÉ, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

<sup>13</sup> SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...)** quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

interior do sujeito) o que é interindividual (entre pessoas), a exploração de diferentes perspectivas abre espaços para a relação dialógica – com seus conflitos e consensos. Talvez seja esta, portanto, a riqueza das *redes de formação*: nelas, o outro, de seu lugar sempre exotópico, pode exercer um excedente de visão que me impele ao estranhamento. Elx me convida e me impele à desconstrução na relação de diferença, constitutiva de cada um/a de nós.

O desafio vivido, cotidianamente, tem sido o de pensar junto, pensar *com* o outro, sem cair na armadilha da busca por uma resposta certa, um pensar certo, um ponto final a se chegar, harmônico, unânime. Sabemos ser impossível controlar as aprendizagens, pois existe um hiato entre o que se ensina e discute e o que o outro compreende, constrói como sentido. O que está em jogo não é isso. Não se trata de cada um sair com mais informações de cada encontro; antes, o que nos toca, o que nos alimenta a continuar apostando e fazendo parte das redes, é a possibilidade de aumentar as perguntas, indagações, inquietudes. Que cada um/a de nós, professorxs, possamos ser incomodadx em nosso pensar, desconfiar das certezas mais incontestáveis. Talvez seja este o movimento mais importante: perguntar... e descobrir a insuficiência das repostas, a necessidade de manter viva a pergunta, embora ela sempre se transforme.

As redes são *espaçostempos* de exercício do pensamento, de, com o outro, buscarmos ser outrxs em relação a quem estamos sendo, de fiar utopias e coser possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a partilha da experiência do outro. Por isto, a importância de narrar: para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica. Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, ressignificamos o vivido, o experienciado.

Às vezes, parece que esse exercício de se encontrar para pensar junto, conversar e partilhar não é formação. Pode parecer que nada acontece, porque não se tem um produto, um resultado

claro, mas um processo, ou melhor dizendo, processos singulares. Todavia, se pararmos para olhar, para tentar compreender o que se passa aí, no encontro e compartilha entre sujeitos, no miúdo, no pequeno, então podemos nos dar conta de que muita coisa acontece. São movimentos, tensões, deslocamentos, diálogos, conflitos em um processo de estranhar o vivido, o que se reveste de natural, de óbvio.

Assim, podemos pensar as redes como *espaçotempos* de encontro *com* o outro, de abertura ao pensar, como lugar de perguntar pelo que nunca fomos, pelo que poderíamos ter sido, pelo que estamos sendo, pelo que jamais seremos, porque somos, sim, movimento. Resta-nos assumir o risco - risco de que nada permaneça tal qual se mostra; risco de que se abra espaço à desconstrução... Esses encontros, nos quais narramos nossas experiências, refletimos e discutimos coletivamente, nas palavras de Flávia Castilho, professora vinculada à Rede Formad, são ricos, potencialmente formativos *pelo que somam, pelo que a gente percebe na diferença. Porque (...) te ajudam a entender as pessoas. E entender as pessoas te ajuda a entender de você mesmo.*

Entender o outro e a nós mesmos talvez tenha a ver com compreender nossas contradições, nossos inacabamentos e indagá-los... Esse exercício se potencializa à medida que nos abrimos à escuta do que o outro tem a dizer, que nos abrimos à experiência de narrar e ouvir histórias, acontecimentos e com eles aprender, ainda que esse movimento de aprendizagem requeira mais desaprendizagens e desconstrução do que qualquer outra coisa.

Nesse processo formativo, a possibilidade de pensar mundos novos, de imaginar caminhos outros, de inventar. Portanto, **a ideia de formação aqui não se fecha em nenhuma definição, mas se abre ao mundo como desejo de invenção, como vontade de saber diferente do que se sabe, como *espaçotempo* de pensar *com* o outro.** Logo, a ideia de *redes de formação docente* como uma ação política, um

convite, uma possibilidade de abertura a outros sentidos e lógicas outras para nossas ações formativas, nossas práticas pedagógicas, nossos modos de nos relacionar com o conhecimento, com os outros e conosco mesmos. Esse é o convite dessa perspectiva teórica e política.

Dessa maneira, a noção de *rede de formação docente* figura como uma resposta possível de professorxs, da universidade e da escola básica, que, como Paulo Freire, sabem que *mesmo não podendo tudo, alguma coisa a educação pode*. Professorxs que sabem ser a escola lugar de esperança, de utopia viável. Por isso estudam, por isso lutam, por isso discutem e refletem sobre a própria prática. Rejeitam pacotes prontos, soluções técnicas pensadas por outros, geralmente distantes do cotidiano escolar, estranhos à complexidade do fazer pedagógico. Portanto, *redes de formação docente* como *espaçotempos* potentes para a (possibilidade de abertura à) experiência. De *fazerpensar* a relação educativa como experiência, como um vivido que nos atravessa, nos mobiliza, nos torna outrxs diferentes do que temos sido.

Como espaço de intercambiar experiências e narrativas, a rede possibilita o afetamento dxs que dela participam... As redes de formação docente, como *espaçotempo* de intercâmbio, de partilha de saberes e fazeres, abrem possibilidades para pensares outros. Para pensar outros sentidos... Afinal, pensamos e defendemos que um pensar por si congrega muitas vozes, ecos, experiências e presenças de outrxs, levando-nos a reafirmar: *pensar por si é pensar com o outro*. E a desconstrução, como experiência partilhada, faz tremer a experiência política. Eis o risco e o perigo: que no pensar junto as pessoas pensem diferente e se pensem diferente. Que se pensem na relação *com* o outro e a própria relação *com* o outro.

Em tempos de censura e controle como os que estamos a viver, formar(-se) em redes e coletivos docentes potencializando fazeres, pensamentos, modos de ser e de viver que apostem na transgressão e na invenção é viver a educação



como prática de liberdade! Vamos?

Esse é o convite deste texto-carta, um pouco longo, mas fortemente comprometido com uma escola e universidade públicas e populares, *espaçostempos* privilegiados de encontros, produção de conhecimentos e possibilidades, sempre!

Com carinho e esperança teimosa em um mundo onde a luta por direitos, igualdade e justiça não signifique a interrupção da própria vida... Hoje, 27 de julho de 2019, Marielle Franco, vereadora e ativista negra, mulher e lésbica assassinada por seus posicionamentos políticos, completaria 40 anos de vida. Em seu 40º aniversário, choramos os 500 dias sem Marielle. Que cada lágrima regue nosso desejo de potência, nossa força vital, nossos corpos e nossas lutas... Como canta o samba da Mangueira, eterna verde-rosa:

*Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês<sup>14</sup>.*

Carmen Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Canção/ Samba-enredo “Histórias para ninar gente grande”, Estação Primeira de Mangueira. Composição: Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda.

<sup>15</sup> Integrantes da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Professora da Escola de Educação e do PPGEdU/UNIRIO; Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES.

Rio Grande, de 02 a 31 de maio de 2019.

*Escrever cartas, é preciso!*

Querid@s Cirandeir@s,

Escrevo-lhes uma carta sobre a arte de escrever cartas! Isso porque a ideia deste ano do livro do Cirandar é que alguns de nós sejamos desafiados a apresentar algum tema caro ao Cirandar. A mim parece que se apresentam as cartas, não que me oponha, pois as escrevo no Cirandar com gosto.

Este texto narrativo busca primeiro, traçar a decisão sobre o uso de cartas no Cirandar. Segundo, apresentar argumentos históricos desta escrita epistolar. Está baseado especialmente no livro a Arte de escrever cartas, encontrado na Editora da FURG, em uma das tantas idas para elaboração do livro, neste caso, o volume 5 do Cirandar. Terceiro trazer alguns exemplos de escritores de cartas que referendam nossa opção formativa no Cirandar.

Vamos a primeira intenção desta carta. Não sei precisar a razão para o uso de cartas no Cirandar. Provavelmente tenha sido pelo fato do Cirandar ter iniciado presencial com as escolas de Ensino Médio em 2012 quando acontecia a reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, com a instauração do Ensino Médio Politécnico, reestruturação de governo, já abandonada em governo posterior. Nessa ocasião encontrávamos presencialmente e regularmente com os professores nas escolas para falar da escrita, da leitura entre pares, do encontro presencial com todos. Ou seja, o processo que havia sido pensado em 2011, já contei em outros lugares, em um evento em Córdoba, o

Encontro Iberoamericano de Professores que Hacen Investigación desde la Escuela, tinha a estrutura que mantém hoje o Cirandar, mas agregava encontros presenciais regulares. A ideia de um processo mais contínuo, acompanhado e local se deu por acreditar no diálogo e na conversa teorizada sobre o que se faz como processo de formação de professores em um viés horizontal, distanciado de modelos fechados e prontos, receituários e serem reproduzidos, a exemplo metodologias desenvolvidas na Universidade sem a participação e a escuta de professores da escola.

Com a mudança governamental a grande inovação daquela reestruturação foi o Seminário Integrado, posteriormente no governo do Gringo, substituído por uma disciplina de Ensino Religioso. Sem causar surpresa, talvez susto, esta decisão provavelmente teve origem na crença religiosa do governador Sartori. Se os primeiros eventos do Cirandar contaram com recursos do governo federal, logo minguaram e o Cirandar não tinha da Universidade condição financeira alguma de seguir com os encontros presenciais, nem sei se seria interesse das escolas também, pois naquela ocasião, um processo formativo com parceria da Secretaria de Educação do Estado por apoio da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE gerou muita resistência dos professores. Como falei várias vezes, apanhei bastante em muitas escolas que não queriam formação sugerida pela Coordenadora Regional do Estado – CRE.

Fruto dessa vivência, aprendi que os professores devem ter tido razão, lembrando Gadamer em sua hermenêutica de que o outro pode, ao ter um ponto de vista diferente de mim mesmo, ter razão e que é preciso escutá-lo. Aos professores aprendi a dar, em parte, razão, e aponto duas: a) os professores acreditavam que o Cirandar era uma forma de querer ensiná-los a dar aula; b) a proposta vinha fundamentada em abordagem, teórica única, embora fosse muito bem estruturada.

Com este processo aprendi a problematizar os processos

formativos que partem da Universidade, com os quais estava muito acostumada. Penso atualmente que as invenções podem ser feitas em parceria, mas é preciso escutar muito as escolas e suas intenções, invenções, necessidades, demandas e contextos. Não com isso estou querendo afirmar que se prescinde das Universidades. Apenas que é preciso reconhecer o valioso papel das escolas na formação de professores.

Com isso lembrado, após passado então o governo de esquerda, os encontros presenciais minguaram e como continuar? Como encontrar os professores? Este contato poderia ser feito a distância. E como? Pela escrita. De que modo? Daí surgiu intuitivamente a ideia de escrever cartas aos participantes. E assim foi e tem sido, a cada ano eu escrevo cartas. No primeiro ano, muitas cartas, no segundo também. Depois pensei que, talvez, nem todos lessem as cartas, e elas diminuíram a sete, um bom número, como sempre brinco, pois sete são muitas coisas: dias da semana, orixás, as saias da barata, letra de música que eu cantava para meu avô quando criança.

(A Barata diz que tem sete saias de filó  
É mentira da barata, ela tem é uma só  
Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só!)

Assim apareceram as cartas no Cirandar, o número também não é assim tão fixo. Uma carta de uma folha, curta. Disseram-me alguns que as esperavam com ansiedade. E eu nisso acredito, para continuar a escrevê-las. E estava eu às voltas com a publicação de nosso livro do Cirandar, volume 4, quando encontrei um livro, ou dizendo de outra forma, ele se mostrou. Escrevo isso baseada em uma perspectiva fenomenológica de que os fenômenos se mostram para nós. Esclareço, em outro momento o livro poderia gritar e espernear que eu nele não teria prestado atenção. Bastou o Cirandar para que ele deitado no caixote dos livros a descartar ele se mostrasse.

Então, a segunda intenção da carta, mostrar por um lado a tradição das cartas e por outro as características de uma carta. O que me dei conta é que fazemos coisas nas cartas que datam da Antiguidade! O nome do livro que se mostrou, olhe se não é apropriado: *A Arte de Escrever Cartas* de Emerson Tin. Nele o autor pesquisa, a partir de registros da Antiguidade, o gênero epistolar. E isso faz mais de 2 mil anos e dizia-se desde lá que a carta tornava presentes os ausentes<sup>1</sup>. E não é isso mesmo? Quando escrevo penso em vocês que vão ler minhas cartas, então os tenho muito mais próximos do que quando escrevo em um outro gênero. E desde a Antiguidade a carta é entendida como uma conversa entre amigos, por isso, deve ser clara e breve e o estilo precisa ser pensado a quem a carta se destina, ser simples e coloquial. A carta é uma das partes de um diálogo e espera resposta. Certamente, a carta mostra quem a escreveu, é seu retrato e nela se pode perceber suas características. “Eu te vi todo em tua carta, afirmava Cícero e respondia: “Eu, apesar de nada ter para te escrever, ainda assim escrevo, pois parece que falo contigo”. A carta para Cícero é uma conversação. Vocês conseguem me ver nas cartas do Cirandar? Me percebem próxima de vocês?

Sêneca, que viveu de 4 a 65 D.C repete a ideia posta por Cícero de tornar o destinatário presente, tendo o remetente que ter preocupação com o domínio das palavras e, se é preciso ter clareza nos discursos, não é diferente nas cartas. É pela clareza que se persuade o destinatário, afirmava Filóstrato de Lemnos, nascido por volta de 190 D.C.

Para Gregório Nazianzeno que viveu no século IV uma boa carta apresenta três qualidades: concisão, clareza e graça. A concisão se relaciona com o que se tem a dizer, não sendo nem menos nem mais do que é necessário, sem alongar-se quando não se tem o que dizer, nem se abreviar quando há

---

<sup>1</sup> TIN, Emerson. **A arte de escrever cartas**. Campinas: Editora Unicamp, 2005, p. 17.

muito a escrever. Retornando à clareza, melhor carta é aquela que persuade ao ignorante e ao sábio, afirma o clássico autor, e que é entendida imediatamente.

Quanto à graça, provérbios, enigmas e gracejos podem aparecer nas cartas com parcimônia. E ao pensar na graça e provérbios me veio à memória Menájem Méndel, personagem do autor Schólem Aleijém do século XIX, que lhe dominava o desejo de enriquecer e para consegui-lo, abandona a família em busca de enriquecimento fácil em terras distantes e desconhecidas, e escreve cartas a sua saudosa, querida e devota esposa a quem sempre desejava ao final da carta, saúde e vida. No livro, cada carta recebe uma resposta, e sua mulher, Sheine Shéindel, agrega em cada uma delas um provérbio atribuído a sua mãe: “Como le dicé mamá, lo mismo que engargarle o gato que cuidara el tarro de crema.”<sup>2</sup> Este foi um dos tantos provérbios que como fiel esposa manda a seu digno e querido esposo depois que, mais uma vez, ele é enganado em um negócio duvidoso, que resultou em fracasso e perda de dinheiro.

Gostaram do meu exercício de inserir conversa no meio da carta? Estou seguindo a orientação de outro autor da Antiguidade a abordar as epístolas: Caio Júlio Victor lá pelo século V! Mas esta conversa obviamente que não combina em cartas mais protocolares e a superiores.

E o estudo das cartas até a Idade Média seguiu os autores da Antiguidade até que negócios de diferentes naturezas, públicos, civis, eclesiásticos exigiram um estilo formal mais rígido. E então aparecem maneiras de saudação diferente em uma sociedade hierarquizada. Sempre em terceira pessoa, segundo diferentes destinatários: superior, igual ou inferior. Deve ser daí que surgiram as expressões a autoridades, por exemplo, magnífica a uma reitora. Estes autores todos

---

<sup>2</sup> Menájem Méndel de Scholem Aleijem. Acervo Cultural/ Editores, Buenos Aires, Argentina, 1963.

escreviam em latim, e os nomes das obras soam como poesia. Por exemplo, candelabrum, communis, verborum mostrando a história de algumas de nossas palavras. Havia na Idade Média grande preocupação com a cortesia e a etiqueta das cartas! E vejam, cortesia, ao ouvirem esta palavra o que lembram? Eu pensei na corte e seus rituais. De riqueza, mas é claro que é preciso cuidado com o que se escreve em uma carta, pois depois de escrito e enviado, está feito.

Um autor, Anônimo de Bolonha, no século XII, define carta como um arranjo das palavras para expressar o sentido pretendido pelo remetente. Parece assim haver um retorno a uma escrita menos hierarquizada, mas mesmo assim dividida em partes. Fico eu pensando aqui se faço tudo isso quando escrevo cartas no Cirandar. Penso que comece com a saudação me dirigindo @s Cirandeir@s, não? Como são antigos estes modos de fazer! Nas partes definidas por este autor de quem não se sabe o nome seguem classificações que estão presentes no modo de escrever cartas: a intenção do remetente, a narração de fatos, o pedido de alguma coisa. Imaginem que engraçado seria se eu escrevesse as cartas do Cirandar, mas já recebi cartas com pedidos como súplica ou mesmo cartas ameaçadoras. No primeiro caso, diria imploro que escrevam seus relatos. Por exemplo, *Peço, portanto, humildemente, rogo mais seriamente, suplico compassivamente, que tu me sustentas generosamente de agora até a Festa da Ressurreição*<sup>3</sup>. No segundo caso, ameaçaria os que não escrevessem, o que em certa medida está presente nas cartas, pois quem não escreve o relato não segue no processo de formação que assim inventamos. Mas pode ser didática quando a intenção do remetente é ensinar alguma coisa, exortativa quando é insistente, admonitória quando adverte de alguma consequência, de conselho, de reprovação.

---

<sup>3</sup> TIN, Emerson. **A arte de escrever cartas**. Campinas: Editora da Unicamp. 106p.

No século XIV foram redescobertas as cartas de Cícero na Itália e houve o retorno à escrita sobre o gênero epistolar de modo menos formal. Erasmo de Rotterdam, no século XV escreveu tratados sobre como escrever cartas. Ressalto uma de suas orientações: a escrita deve ser descuidada com estudo. Deve parecer não trabalhada e espontânea. Assim é barbárie procurar colocar em uma carta palavras obsoletas ou incomuns ou neologismos. Posso afirmar, pensando nas cartas que escrevo às Cirandeiros que as faço tendo a intenção didática do momento do Cirandar, mas as faço e fiz, geralmente, ao final do domingo, de modo espontâneo, diferente desta carta que a escrevo mediada por um tratado de como escrever cartas, como é sua intenção de ampliar nossa compreensão sobre o gênero epistolar. Assim a escrita tem sido mais lenta, pois leio e escrevo e está escrita iniciou já há um mês!

Mas lembram que os humanistas criticaram o formalismo das cartas? Erasmo critica os que riem do estudo e da prática de escrever, afirmando que o discurso não pode existir sem arte, mas é claro que quando escrevo a vocês, Cirandeiros@s, não posso me refugiar na retórica. Uma carta, afirma Erasmo, não pode ser como meus gritos a assistir Nei Matogrosso, recentemente no Teatro Guarany em Pelotas, mas é melhor que seja como quem sussurra num canto com alguém amigo. E segue, o escritor de cartas deve aspirar pela agudeza, que não tenho ideia do que seria isso em uma carta, escrita apropriada, inteligência, humor e brevidade. Compara a carta a um polvo que toma a cor do lugar em que se encontra. Em resumo, afirma o filósofo holandês, são múltiplas as formas de escrever uma carta, embora não seja um gênero sem limites.

Mas, e escrever com agudeza? O que seria isso? Vou a meu querido Houaiss<sup>4</sup>, presente que me dei em um aniversário no ano de seu lançamento, 2009! Puxa, já tem dez anos esse meu

---

<sup>4</sup> Dicionário Antônio Houaiss da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



companheiro. E é em sua madureza, que ele apresenta significados de agudeza. É a qualidade do que é agudo, afilado, pontiagudo como um nariz, por exemplo. Mas pode também ser cortante como a agudeza de uma faca que tem outro significado. Em nenhum desses aproximo da qualidade de uma carta.

Outro sentido é figurado, que tem relação com a inteligência penetrante, compreensão exata, perspicácia, argúcia, sagacidade. Com este significado é que podemos dizer que compreendemos com agudeza. Seria este o sentido dado à qualidade em uma carta, como propôs Erasmo de Rotterdam?

Ainda tem mais significados o termo agudeza, também figurado, engenhoso, espirituoso e sutil. Ou também indelicado e áspero. Relacionado a doenças também se diz da agudeza de uma patologia como também tem significado na música entre altos e baixos os sons agudos me fizeram agora lembrar de uma linda música cantada por Nei Matogrosso (insistente na paixão), que se chama Balada do Louco de autoria de Arnaldo Baptista e Rita Lee, gravada em 1972 e que diz assim<sup>5</sup>:

Dizem que sou louco por pensar assim  
Se eu sou muito louco por eu ser feliz  
Mas louco é quem me diz  
E não é feliz, não é feliz  
Se eles são bonitos, sou Alain Delon  
Se eles são famosos, sou Napoleão  
Mas louco é quem me diz  
E não é feliz, não é feliz  
Eu juro que é melhor  
Não ser o normal

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tMKOPOca188>. Enquanto escrevia esta carta escutei a todas as versões da balada do Louco desde a original até às mais recentes. De todas, a que mais me encanta é interpretação e voz de Nei Matogrosso.

Se eu posso pensar que Deus sou eu  
Se eles têm três carros, eu posso voar  
Se eles rezam muito, eu já estou no céu  
Mas louco é quem me diz  
E não é feliz, não é feliz  
Eu juro que é melhor  
Não ser o normal  
Se eu posso pensar que Deus sou eu  
Sim sou muito louco, não vou me curar  
Já não sou o único que encontrou a paz  
Mas louco é quem me diz  
E não é feliz, eu sou feliz!

De todos os significados o que está próximo ao que entendo ser possível em uma carta de qualidade é o que se atribui à agudeza de compreensão e de ser compreendido. Terá esta carta alcançado a agudeza necessária para falar sobre cartas. Ao escrevê-la, porém, ampliei os significados e sentidos das cartas.

Repito aqui minha história com as cartas. Quando na escola, no que era na época o início da Educação Básica, a professora ensinou as normas de uma carta e de seu endereçamento, que uso até hoje, por exemplo, onde no envelope colocar o destinatário, o remetente e na carta ter a data e a saudação e a assinatura no final, e inventou um correio no fundo da sala, uma caixa como um cofre a ser aberta em momento específico, onde se colocariam cartas para uma amiga secreta. Éramos só meninas na escola lá pelos idos de 1967. Eu não entendi a tarefa e postei a carta endereçada a mim mesma, no Correio da cidade. Foi com espanto e muita alegria que, ao abrir a caixa postal 102 de meu pai, encontrei minha carta. Não preciso falar de minha afeição às cartas haja vista minha produção no Cirandar em que inventei um modo de aproximar os distantes. Também defendi o gênero epistolar na formação de professores ao ascender na carreira universitária. Mais alguém, que me lê é afeito a escrever cartas?

Vamos a terceira intenção, a de mostrar alguns parceiros. Quando iniciava o Cirandar, em nosso grupo na rede, alguém questionou. Ainda se escrevem cartas? Mas vocês pensam que só eu ainda persisto? Não é bem assim! Zygmunt Bauman<sup>6</sup> escreveu 44 cartas sobre o mundo líquido e moderno, diria eu que cartas sociológicas que interpretam o mundo que escorre de nossas mãos e tudo se torna fluido, o amor, a amizade, a comunidade. E por que então escrever cartas? É Zygmunt Bauman quem responde:

O impulso para escrever cartas do mundo moderno líquido provavelmente nunca se esgotará – essa espécie de mundo que sempre saca da manga novas surpresas, que todo dia inventa novos desafios à compreensão humana, com certeza providenciará para que o ímpeto não cesse. Surpresas e desafios estão espalhados por todos os tipos de experiência humana – e por isso é inevitável que toda parada para os relatar por escrito e além disso limitar seu escopo deve ser fruto de uma escolha arbitrária. Essas cartas não são exceções. Seu número foi escolhido arbitrariamente. Mas por que este número, e não outro qualquer? Porque o número 44, graças a Adam Mickiewicz, representa o respeito e a esperança pela chegada da liberdade. Assim, ele assinala, ainda que de maneira oblíqua e somente para os iniciados, o motivo que inspira e orienta essas missivas. O espectro da liberdade está presente nas 44 cartas, cujos temas, todavia, são variados – mesmo que de maneira invisível, como é da natureza dos espectros dignos deste nome<sup>7</sup>.

Para finalizar, não poderia deixar de mencionar o Patrono da Educação Brasileira que escreveu inúmeros livros, alguns como cartas. Assim escreveu Cartas a Cristina, Cartas a

---

<sup>6</sup> 44 Cartas do Mundo Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

<sup>7</sup> Idem, p. 11.

Guiné-Bissau, Professora sim, tia, não – cartas a quem ousa ensinar, Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos, Cartas aos Professores<sup>8</sup> que assim inicia:

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Atualmente escrever cartas não é usual. Escrevem-se pequenas mensagens, muitas vezes sem as consoantes, sem acentuação. O mundo líquido de Bauman no qual nada mantém a forma também deu jeito de mudar e acelerar e o bilhete, o e-mail, o WhatsApp tomam o lugar do envelope, do selo, do encantamento em receber uma carta de alguém distante. O carteiro de casa, em um dia desses que fui postar um documento, me falava sobre o que naquele dia havia postado: apenas trocas de mercadoria. Sinal do mundo moderno, líquido e fugaz.

As distâncias diminuíram, mas o tempo de formação de professores, por tudo isso, não pode se aligeirar. Se urge que sejamos cada vez melhores professores, pois os desafios da educação no Brasil se avolumam, é preciso não esquecer da contribuição de Paulo Freire para a compreensão da

---

<sup>8</sup>[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)

desigualdade no ato educativo reprodutor desta desigualdade.

Para finalizar esta carta reafirmo minha aposta formativa de professores pela escrita como modo de pensar. A carta é um modo dialógico de pensar, um modo cuidadoso em que se acumulam saberes, como esta carta pretendeu mostrar. Minha aposta é seguir escrevendo cartas. Por quê?

Para responder a esta questão inspiro-me em Bauman que via razão em continuar a escrever porque via um mundo diferente daquele que imaginava poderia ser. O mundo deveria ser melhor! Assim também eu penso. O mundo poderia melhorar e os professores podem influenciar muito para que esta compreensão se agigante. Espero ter defendido o gênero epistolar como modo de diálogo e, se modo de diálogo, então, modo de formação de professores. Até a próxima carta. Um abraço!

Maria do Carmo Galiuzzi

Rio Grande, 2019.

Professores escreventes!  
*As palavras determinam nosso  
pensamento porque não pensamos com  
pensamentos, mas com palavras, não  
pensamos a partir de uma suposta  
genialidade ou inteligência, mas a partir  
de nossas palavras*  
Jorge Larrosa<sup>1</sup>

Somos impulsionados pelas palavras, como no trecho trazido na epígrafe. Nessa carta as palavras chegam e desafiamos-nos ao escrever, com as palavras que chegam buscamos criar significados e compreensões sobre o ato da escrita. Assim, desejamos que nossa carta seja um convite à leitura e escrita de cada um.

Somos professoras escreventes, com anseio de partilhar nossos escritos. Nem sempre foi assim, já tivemos momentos de aflição ao pensar no leitor. Hoje, o ato de escrever nos permite manter viva a esperança na docência por meio dos processos de formação coletiva de professores. Compreendemos o escrever como um ato de resistência e de reconhecimento do trabalho docente. A escrita favorece que nós professoras e professores tornemo-nos autores do nosso fazer, da nossa prática educativa.

Não tenho tempo para escrever, tempo para me dedicar aos estudos como desejo, tempo para fazer o que gosto, escrever! Gostaríamos, talvez, de ter um tempo só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido

---

<sup>1</sup> LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

que escrevêssemos melhor (MARQUES, 2011, p. 17)<sup>2</sup>. Logo, escrever é preciso, título do livro de Mario Osório Marques, com suas palavras provocativas nos leva a encontrar uma folha em branco, seja no diário ou na tela digital, e nela começamos a trazer nossas palavras, desejos e intenções para escrita.

Somos sujeitos constituídos pela linguagem! Reconhecemo-nos na linguagem. O ato de escrever é reconhecido como caminho para exercer a linguagem. Nos últimos tempos, nos comunicamos intensamente por meio dos artefatos tecnológicos. A linguagem se faz presente, por meio, da escrita breve de informações, ou oralmente pelo envio de áudios, e/ou também por meio de imagens, *gifs*, dentre outros meios de comunicação. O fato é que escrevemos, constantemente, as cabeças andam baixas, os dedos se movem rápidos na escrita digital e os olhos sempre atentos a tela do celular.

Então, vivemos imersos na linguagem, principalmente, a escrita. Por outro lado, estamos nos afastando do ato de escrever como experiência. Aquela escrita que remete calma, reencontro com lembranças, um convite ao silenciar e perceber-se como sujeito constituído de histórias. Trata-se de viver a escrita como experiência. Desse modo, a escrita dessa carta remete a esse encontro com a experiência do escrever, o encontro com nossas histórias, desejos e invenções.

Somos sujeitos abertos a vivenciar diferentes situações, por vezes, somos seres automatizados, e então vivenciamos uma multiplicidade e intensidade dos estímulos exteriores. É necessário dar-se tempo de assimilar e construir conhecimento, como ocorre com a experiência. Desse modo, a vivência se contrapõe à experiência. Para Walter Benjamin a vivência é a experiência degradada, à qual estão condenados os indivíduos isolados, automatizados, torna-se um fenômeno típico da moderna sociedade.

---

<sup>2</sup> MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A experiência aqui é trazida também como modo de viver. Viver o que nos acontece enquanto professoras e professores que lutam e acreditam na educação pública desse país, e assim, tentar diante de tamanha desvalorização docente, criar sentido e interpretações a tudo que nos passa. Assim, afirma Jorge Larossa no seu livro Tremores: a vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com os pensamentos, com os outros, com nos mesmos, com que se diz e o que se pensa, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser (2015, p. 74).

A experiência aqui não é trazida como instrumento, ou uma palavra que se faz presente no dizer ou escrever. A experiência possibilita abrir caminho para o pensamento, para a linguagem, para sensibilidade e para a ação (Larrosa, 2015, p. 75). É buscar abrir-se para outro modo de pensar e fazer, e se arriscar a perguntar, dar abertura para as possibilidades do que não se sabe. A experiência é cada vez mais rara, afirma Benjamin, ao resgatar a importância da narrativa e do narrador, destaca que: o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros (p. 201).

Jorge Larrosa também resgata as afirmações de Benjamin, ao observar a pobreza de experiências que caracteriza o mundo. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência, ela não dá lugar para a experiência (Larrosa, 2015, p. 18). Somos sujeitos da informação, é quase uma imposição sermos “bem informados”, e nisso pensamos saber muito sobre tudo, se não sabemos buscamos instantaneamente a informação, afinal, a mesma está em nossas mãos, na tela do celular. Nunca foi tão fácil “saber das coisas”, ser um sujeito “bem informado”. Tal contexto nos desafia a pensarmos na sala de aula, como oportunizar a experiência do conhecimento, ao invés da informação? Há que oportunizar o resgate da experiência, por meio da escrita de nossas perguntas, inquietações e desejos.

Até aqui, almejamos trazer alguns entendimentos, pensamentos e provocações a pensar os processos formativos



da docência, com a proposição de que cada docente sinta-se envolvido e convidado a ser autor da sua sala de aula. Ser protagonista desse fazer, por vezes, silenciado e desacreditado, que o encontro com suas histórias e as histórias dos seus pares possam fortalecer esse exercício de escrita da experiência.

Vamos dar continuidade à conversa da experiência da escrita, para isso trazemos a possibilidade de reencontro com o ato de narrar histórias. Afinal, quando escrevemos uma carta contamos uma história, a carta tem um propósito, algo que conduz o leitor até o final.

Walter Benjamin busca o resgate da narrativa, e nela o conceito filosófico da experiência, na década de 1930, com vestígios da Guerra Mundial em 1914. O autor destaca o declínio da experiência. No texto O narrador, reflete o papel da narrativa, resgata o momento econômico da época, com fim da atividade artesanal pela substituição do trabalho mecânico nas linhas de montagem das indústrias, e conseqüentemente, no plano cultural, o desaparecimento da narrativa, como uma forma “artesanal de comunicação” (FRANCO, 2015)<sup>3</sup>.

Benjamin (1994)<sup>4</sup> relembra a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, pois o interesse não é transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. A narrativa é um mergulho em nossas histórias de vida, nas histórias do nosso fazer docente. Como no ato de bordar, em que a artesã resgata em cada bordado o registro do seu fazer, da sua história (DORNELES, 2016)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> FRANCO, Blandina; LOLLO, José. **A menina que falava bordado**. Barueri, SP: Manole, 2010.

<sup>4</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. 7 ed. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>5</sup> DORNELES, Aline. **Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da

Outro autor que estudamos é Jerome Bruner. Para o autor, a narrativa é a forma de organizar a experiência humana. A narrativa permite viver a experiência, em nosso caso, a experiência de documentar pela escrita nossas experiências educativas. Diante disso, quero trazer algumas reflexões a respeito da narrativa, não com a preocupação de como elaboramos um texto narrativo, mas de como a narrativa torna-se um importante instrumento de construção da realidade (BRUNER, 1991)<sup>6</sup>.

A narrativa permite assumir uma posição moral, mesmos que seja uma posição moral contra as posições morais (BRUNER, 1997)<sup>7</sup>. Tal afirmação fortalece nossa esperança, em tempos de desvalorização da educação e dos docentes, de desrespeito aos saberes e experiências, como também, o desconhecimento da construção de conhecimentos culturais, sociais e científicos na formação acadêmica dos profissionais da educação. Assim, a escrita narrativa torna-se artefato para documentar nosso fazer, e por meio das histórias de sala de aula firmar nossa posição moral, ética e estética enquanto professoras e professores que lutam pela educação desse país.

A narrativa compreendida como modo de investigação do próprio docente, no diálogo teórico e metodológico da investigação narrativa. Cecília Galvão<sup>8</sup> fala que a narrativa é um método importante de investigação para o estudo de determinados acontecimentos que compõem a experiência narrada. Ela ainda afirma, que a narrativa no processo de formação evidencia a relação entre investigação/formação e

---

Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

<sup>6</sup> BRUNER, Jerome. **A Construção Narrativa da Realidade**. v. 1. 18 ed. [Trad. Waldemar Ferreira Netto]. pp. 1-21, 1991.

<sup>7</sup> BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>8</sup> GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

refletem aprendizagens personalizadas.

Outra reflexão refere a “composicionalidade hermenêutica” da narrativa. Para Bruner (1991) a narrativa possibilita o exercício de compreender e construir conhecimento de maneira interpretativa. Entendo a necessidade de oportunizar espaços coletivos de conversa entre professores e professoras, para que possamos partilhar nossas ideias e conhecimentos, e perceber como cada um interpreta o conhecimento compartilhado do outro. Iniciamos um exercício hermenêutico da nossa sala de aula, permitindo dar significados e compreensões das dimensões cognitivas e afetivas das nossas ações docentes.

Arelado a essa compreensão hermenêutica interpretativa é que encontramos o viés investigativo promovido pela narrativa. Nos espaços educativos é presente a afirmação da necessidade de formação continuada, mas como promover essa formação a partir dos interesses de cada professor e professora? Bruner (2001)<sup>9</sup> propõem a narrativa como forma de construir realidade, de documentar a experiência, apropriar-se dela e de seus significados particulares e coletivos. Para os autores a narrativa permite viver e documentar esse vivido, afirmam que não há outro modo de descrever o tempo vivido. Assim, a narrativa é entendida como a qualidade estruturada da experiência compreendida e documentada em um relato.

A imersão na tecnologia e no virtual vem nos afastado da escrita à mão, do prazer de escolher um caderno e uma caneta. Por isso, propomos o resgate da experiência da escrita narrativa na folha de um caderno, do cuidado estético de produzir um diário narrativo na formação docente.

O diário aqui proposto é um caderno que possibilita a conversa com nós mesmos, mesmo quando o intuito é ser lido por outros. É nesse caderno que podemos documentar nossas ações, sentimentos e histórias que vivemos. No diário narrativo

---

<sup>9</sup> BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

retomamos a prática da “escrita à mão”, sendo uma experiência pouco vivenciada em tempos digitais, atrelado as dificuldades de encontrar tempo, de silenciar e escrever. Também, sabemos do desafio de escrever pensando em possíveis leitores, nas interpretações desse escrito, afinal, no diário o professor narrador transparece nele muito além de histórias e fatos marcantes: há a impressão dos sentimentos e intenções.

O Cirandar oportuniza viver a escrita como experiência no diário narrativo de cada participante. Somos convidados a escrever nossa sala de aula, o tema que nos move a investigação do nosso fazer docente. A investigação narrativa proposta leva-nos ao encontro do tema de estudo, a partir da abertura para a experiência. Assim, o diário é compreendido como artefato para documentar nossa proposta investigativa, pois conforme afirma Marques (2011), começamos a pesquisar quando começamos a escrever sobre algo.

Nesse movimento, o ato escrever como experiência no diário narrativo do Cirandar torna-se um aliado nosso processo formativo. O nosso escrever é uma interlocução de muitas vozes, horizontes abertos e perspectivas ampliadas para significação de novos conhecimentos. Quando escrevemos, iniciamos uma conversa em pensamento com outros interlocutores, que vão espichando a conversa e puxando outros assuntos (esses outros, ainda somos nós). O que está sendo escrito participa da mutabilidade do escrever, ainda não é algo definido e determinado (MARQUES, 2011).

Nos diários de leitura propostos por Anna Rachel Machado<sup>10</sup> a produção do diário não é simplesmente a expressão do que se pensa, mas é uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, o diário se faz, inicialmente, como um instrumento de pesquisa interna. Para autora, no processo de escrita temos a função de assumir diferentes funções

---

<sup>10</sup> MACHADO, Anna Rachel. **O Diário de Leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

dialógicas, por isso, o encontro com o tema de estudo, resgatado aqui com o dito por Mário Osorio sobre a interlocução com várias vozes quando escrevemos.

O diário, não tem restrições estéticas e por isso permite elaborações diferentes, o que faz dele um receptáculo para diferentes tipos de escrita. Assim, o diário não impõe limites para a liberdade de nossas escritas: poemas, narrativas, músicas, desenhos, dentre outras linguagens. A escrita no diário como experiência remete que o trazido para compor esse caderno tenha sentido para aquele que escreve e pesquisa. O diário torna-se o caminho inicial para realizar uma investigação narrativa no seu fazer docente.

Queremos retomar as ideias principais dessa carta, não com o sentido de nomear o que fazemos como técnica aplicada ou como práxis reflexiva, mas como possibilidade de compreender o Cirandar como processo de formação de professores construído na partilha de experiências, teorias e conhecimentos.

Compreender a escrita da experiência pelo viés narrativo é [...] explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico (Jorge Larrosa, 2007, p. 38). Reafirmamos o papel formativo da narrativa, para além de um viés reflexivo da docência, mas da potencialidade de investigar o nosso fazer docente, nossas experiências educativas.

Assim, nos cabe pensar que formação continuada almejamos enquanto coletivo? Ao dar voz aos cirandeiros, aprendemos com as experiências uns dos outros. Os relatos e histórias, a dimensão subjetiva de cada um, contada, fortalece o coletivo que se envolve na partilha e abre caminhos para a qualificação da educação. Desse modo, o Cirandar emerge com a intenção de fortalecer Redes de professores, escolas, gestores e acadêmicos das Licenciaturas pelo viés da investigação narrativa.

Aline Machado Dorneles e Rafaela Engers Günzel

Rio Grande, agosto de 2019.

Sobre e para a investigação do Professor no Cirandar...

Expressamos neste texto compreensões sobre a investigação do professor no Cirandar: Rodas de investigação desde a escola<sup>1</sup>. Iniciamos a escrita registrando que o significado da palavra investigação é polissêmico, portanto dependendo de quem o utiliza e do contexto que o envolve, pode assumir diferentes significados e enfoques. No contexto da formação de professores, assumimos que investigar significa envolver os professores (em formação inicial ou continuada) em um movimento de constituição de conhecimentos profissionais, tendo como base a indagação, a escrita e o diálogo sobre as suas práticas acadêmica-profissionais.

Além disso, assumimos a formação de professores como um processo de apropriação gradual de artefatos culturais, através da participação em diferentes atividades colaborativas com membros mais e menos experientes de uma mesma cultura em processos formativos. Com isso, queremos dizer que os professores formam e se formam permanentemente, principalmente através da imersão na linguagem, em diferentes coletivos, constituídos de professores e estudantes, dispostos a partilharem experiências.

Seguindo esta perspectiva, destacamos a potência de

---

<sup>1</sup> Registramos que as referidas compreensões, foram construídas ao longo da caminhada de doutoramento do primeiro autor deste texto. O estudo que buscou compreender a investigação na formação acadêmico-profissional de professores de Ciências participantes do *CIRANDAR*: Rodas de investigação desde a escola, está disponível em <<https://argo.furg.br/?BDTD12287>>.

considerar nos processos formativos de professores as suas experiências. Entretanto, historicamente a formação de professores costuma acontecer a partir de ações sustentadas por conhecimentos produzidos no âmbito das instituições de ensino superior. Nesse cenário, a formação continuada de professores reduz-se a ofertas de cursos de atualização ou capacitação para adaptação de projetos que visam à melhoria do currículo e das formas de ensinar. Enquanto que a formação desenvolvida no âmbito das licenciaturas, consiste em uma preparação científica com complementos de formação profissional.

Contudo, a formação proposta no âmbito do Cirandar, nos parece buscar a superação dessa concepção instrucionista, quando desafia os professores a compreenderem a sua sala de aula. Nesse sentido, encontramos no Cirandar, a oportunidade de aperfeiçoar e construir conhecimentos acerca da docência, envolvendo-se em um processo coletivo de reflexão e discussão de experiências profissionais dos outros e das nossas. Na tabela 1, apresentamos a base de atividades que compõe a formação acadêmico-profissional de professores no Cirandar.

**Tabela 1** – Organização do Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola

---

<b>Etapa 1</b>	<u>Escrita</u> no diário de campo. O professor é desafiado a escolher um tema/problema de sala de aula que gostaria de compreender.
<b>Etapa 2</b>	Primeiro encontro presencial
<b>Etapa 3</b>	<u>Escrita</u> no diário de campo
<b>Etapa 4</b>	<u>Escrita</u> e submissão do relato no sistema online
<b>Etapa 5</b>	Período para leitura entre pares
<b>Etapa 6</b>	<u>Reescrita</u> do relato com reenvio
<b>Etapa 7</b>	Leitura dos relatos da sala
<b>Etapa 8</b>	Segundo encontro presencial do Cirandar

---

Na tabela depreende-se, a função epistêmica da escrita na formação de professores. Aposta no registro, através do diário e da produção de um relato, apresentam o Cirandar não como um evento isolado de formação, mas sim, como um espaçotempo de formação permanente, possibilitando articulações entre a atuação do professor em sala de aula e a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas (MARQUES<sup>2</sup>).

Com isso, o ato de escrever se mostra como aspecto emergente nas investigações desenvolvidas pelos professores. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento (VIGOTSKI<sup>3</sup>). Ao escrever, os professores são instigados a criar uma situação, um motivo, que exige um distanciamento da situação real. Sendo assim, o referido ato também desafia os professores a uma ação analítica. Além disso, a escrita deixa marcas, compreensões, registros de experiências vividas, que podem ser ampliadas, contestadas e aperfeiçoadas pelo próprio autor e/ou pelos outros. Isso, no entanto, não significa dizer que a escrita substitui a discussão oral. De outro modo, assumimos que a discussão oral oportuniza o aperfeiçoamento da escrita.

Nesse sentido, a formação proposta finda em um encontro presencial, nesse momento, os participantes divididos em pequenos grupos, comunicam, debatem e levantam sínteses de argumentos construídas sobre os objetos estudados, aqui a escrita se mostra como o início e o fim da investigação (MARQUES; MORAES, GALIAZZI, RAMOS<sup>4</sup>).

---

<sup>2</sup> MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ. 2003. 221 p.

<sup>3</sup> VIGOTSKI, L. S.; et. al. **Pensamento e linguagem**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 193 p.

<sup>4</sup> MORAES, R; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. MORAES, R; L, Valderez, M, R. In: **Pesquisa em Sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 03 ed. Porto Alegre: EdIPUCRS. 2012. p. 11-21.



Registramos, a partir de Moraes, Galiazzi e Ramos (2012), que a construção de compreensões necessita serem comunicadas, assumindo assim a importância do coletivo no exercício da validação das novas verdades produzidas no processo formativo. Ao adotar essa atitude dialógica, os proponentes do Cirandar apontam que o conhecimento é elaborado no discurso entre pessoas que compartilham de um mesmo objetivo (WELLS<sup>5</sup>).

Ainda referente a tabela 1, observamos que o Cirandar é um processo de formação acadêmico-profissional que acontece numa comunidade que se organiza, também, *on-line*, através de ambientes virtuais de aprendizagem. Logo, a comunicação escrita entre os professores em formação, também acontece de forma assíncrona. Nesse sentido, mesmo que os sujeitos estejam dispersos geograficamente, estão juntos compartilhando narrativas de formação a partir/desde a mediação tecnológica (SANTOS<sup>6</sup>). Assim, potencializando a reflexão coletiva a respeito das práticas educativas, por meio do diálogo entre os pares, da partilha de experiências e da indagação colaborativa.

Logo, no contexto do Cirandar investigar abrange escrever, partilhar e dialogar. Esse ato de investigar dos professores surge das necessidades em seus contextos profissionais, os quais impulsionam ações orientadas para um objeto a ser investigado em busca de aperfeiçoamentos. Ancorados em Wells entendemos que o objeto aperfeiçoável, pode ser um objeto físico, uma situação, algo criado pelo sujeito em formação através da sua recordação, imaginação e/ou análise de registros. Desse modo, não existe investigação

---

<sup>5</sup> WELLS, G. Aprendizagem Dialógica: o Processo dos Seres Humanos de Falar em Direção à Compreensão. In: GALIAZZI, M. C; *et al.* **Indagações dialógicas com Gordon Wells**. 01 ed. Rio Grande: FURG, 2016. p. 47-85.

<sup>6</sup> SANTOS, E. **Educação *online*: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. 2005.

e escrita sem objeto. No Cirandar, o processo de formação, a investigação começa a contar de uma necessidade, de um desafio profissional que o professor em formação pretende compreender melhor.

Deste modo, um aspecto que emerge como central no Cirandar, é que a investigação do professor acontece com o registro da sua experiência. A partir do reconhecimento da riqueza da experiência intrínseca, concordamos com Marques que é pela *concretude da experiência, nas determinações específicas dos problemas que deve ser analisada e compreendida a prática profissional do professor* (p. 206). Sendo assim, significamos a experiência como o que nos acontece, pautado em um movimento reflexivo, é constituído significados ao que nos aconteceu.

Assumimos o referido movimento reflexivo, no ato de investigar, não como um conjunto de técnicas aplicadas para buscar soluções lógicas e racionais para os problemas, a serem resolvidos pelos professores. Mas sim *uma maneira de encarar e responder os problemas, uma maneira de ser professor* (ZEICHNER<sup>7</sup>, p. 18). Nesse sentido, a reflexão mostra-se como uma autoanálise das nossas experiências, como uma característica própria dos seres humanos.

Em outras palavras, entendemos a investigação a partir da experiência como caminho de autoformação do professor. Autoformação no sentido de que os professores (re)elaboram os saberes iniciais em confronto com as suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas (PIMENTA<sup>8</sup>).

Ao ler os relatos produzidos pelos professores ao longo das edições do Cirandar, observamos que investigar significa

---

<sup>7</sup> ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. 1ª ed. Lisboa: EDUCA. 1993. 131 p.

<sup>8</sup> PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89. 1996.

colocar em questionamento práticas acadêmica-profissionais. Trata-se de um movimento de retrospectiva da ação, de reflexão do observado na construção de significados sobre o que aconteceu. Para isso, as compreensões construídas pelos professores em torno do objeto de estudo e comunicadas nos relatos, não são formados apenas pela prática, mas também pelo diálogo com teorias do campo da Educação e com colegas professores e estudantes. Em outras palavras, a investigação do professor se mostra como um movimento de autoformação, que acontece no entrelaçamento entre a experiência, no diálogo com outros sujeitos mais ou menos experientes e com interlocuções teóricas.

Evidenciamos nos relatos dos professores, o movimento dialético entre teoria e prática, cada uma informando e sendo implicada pela outra. Esse movimento de interlocução com a teoria possibilita aos professores, na escrita de seus relatos, serem autores e criarem os *'seus esquemas'* que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiências *'teórico-prático'* em constante processo de reelaboração (PIMENTA<sup>9</sup>, p. 31). Desse modo, os conhecimentos profissionais dos professores não são apenas constituídos pela prática, mas também pelas teorias do campo da educação.

Consideramos as teorizações feitas pelos professores autores no Cirandar, como um movimento de diálogo com os outros. Movimento esse que nos mostra que as práticas profissionais se antecipam à teoria e conseqüentemente se constituem como um meio de aperfeiçoamento de argumentos em torno do objeto de investigação do professor. Nesse processo, encontram-se relatos investigativos mais e menos estruturados; contudo, os professores enquanto autores são

---

<sup>9</sup> PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 20-63. 2012.

levados a desenvolverem as suas investigações ao significar, *não simplesmente conhecimento factual, mas conhecimento crescente da ação socialmente relevante e produtiva* (WELLS<sup>10</sup>, p. 18).

Na percepção de Diniz-Pereira e Lacerda<sup>11</sup> (2009), a pesquisa da prática docente é uma *investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social* (p. 1232). Isso significa assumir o espaço-tempo pedagógico da escola, mais especificamente da sala de aula, como o terreno da investigação na/prática, desenvolvida por professores. Para isso, os professores precisam ser reconhecidos e se reconhecerem como autores da própria ação e transformação.

Nesse sentido, no contexto do Cirandar a prática do professor é compreendida não somente como um espaço individual de aplicação de conhecimentos oriundos da teoria, mas também um espaço-tempo de investigação coletiva e de formação na escola e na universidade. Com isso, significamos a investigação no Cirandar como um processo dialógico de autoformação, com professores, com aperfeiçoamento teórico-prático da sala de aula.

Charles Guidotti e Valmir Heckler.

---

<sup>10</sup> WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una prácticasocioculturales de la educación**. Buenos Aires: Paidós. 2001. 120 p.

<sup>11</sup> DINIZ-PEREIRA, J. E; LACERDA, M. P. **Possíveis significados de pesquisa na prática: ideias para fomentar o debate**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, 2009.

## QUESTÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

*Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção*<sup>1</sup>

E. E. E. M. Marechal Mascarenhas de Moraes

A importância de discutir, em sala de aula, temáticas relacionadas a gêneros, à sexualidade, a identidades dá-se pelo simples fato de que vivemos em uma sociedade em que a diversidade existe, mas que é frequentemente desrespeitada, violando, dessa maneira, os direitos humanos e despromovendo a cidadania. Para se obter um processo de consolidação de uma sociedade democrática, a desestabilização do sexismo, da homofobia ou de qualquer outro tipo de preconceito é dever dos aparelhos de Estado – Instituição família, Instituição escola e Estado.

---

<sup>1</sup> Acho que para não haver “quebra” no andamento texto, prefiro me apresentar aqui. Formei-me, em 1999, no curso de Letras – Português e Latim –, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Comecei a lecionar em 1998, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, e seguia, como havia aprendido, a cartilha de ensinar o conteúdo como algo isolado, contentando-me a explicar regras gramaticais. O objetivo foi fazer que o aluno fixar a variedade da norma culta e também desenvolver habilidades de leitura e escrita que, no caso, eram e ainda são trabalhadas de forma superficial nas escolas. E isso me inquietava. Hoje, posso dizer que tenho um novo olhar em relação ao ensino de Língua Portuguesa e tento aplicar em sala, como procurarei mostrar um pouco neste trabalho. Atualmente, sou professora da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Mascarenhas de Moraes, doutoranda em Análise de Discurso pêcheutiana, na Universidade Católica de Pelotas, e membro do Laboratório de Estudos em Análise de Discurso (LEAD).

Por isso, ao procurar direcionar (e não, doutrinar<sup>2</sup>) @s alun@s a pensarem sobre a construção de posições definidas como padrões historicamente ditos “normais”, que, num processo de hierarquização e normatização, atribuem valores desiguais ao “diferente”, resolvi organizar minhas aulas de Língua Portuguesa utilizando esses temas transversais, especificamente em relação a questões de gênero, para que eu pudesse promover inquietações e discussões acerca de tais assuntos. Vale ressaltar que esses temas são previstos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs).

Além disso, meu trabalho teve e tem, já que o ano letivo ainda está em andamento, como objeto de reflexão, a submissão de processos de leitura de textos selecionados por mim e produções escritas formuladas pelos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio. Outrossim, saliento que meu lugar teórico é de analista de discurso – a Análise de Discurso pêcheutiana (AD), tal qual vem sendo trabalhada no Brasil, – e um dos principais motivos que me levaram a ter fascínio por esse espaço teórico é que a AD “interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado” (ORLANDI, 2013, p. 20), ela distancia-se da noção de língua fechada, homogênea, transparente, não descreve a língua e tampouco trata da dicotomia língua/fala dos moldes da teoria de Saussure. A compreensão de Pêcheux sobre a língua é de outra perspectiva: a língua é a base material para que ocorra o discurso, é opaca, admite a falta, o furo, a falha, o equívoco, e o sujeito, diferentemente da linguística de Saussure, não é individual, pois é afetado pela ideologia e pelo inconsciente, é um sujeito social, inscrito na história. Nesse entendimento, tanto os sujeitos quanto a língua se inscrevem na história e o discurso mantém essa relação entre sujeitos afetados pela língua e pela história. Assim, o que importa, do ponto de vista da Análise de

---

<sup>2</sup> Para que fique claro que orientar, discutir valores, em sala de aula, não é doutrinar, como alegam os defensores do projeto “Escola Sem Partido”.

Discurso, é destacar o modo de funcionamento da linguagem, considerando que o conhecimento sobre o funcionamento linguístico é importante, mas não é suficiente. Daí pensar que é pelo discurso que se compreende a relação entre linguagem, pensamento e mundo.

Em vista disso, no processo de leitura e de escrita, cada sujeito, munido de sua história de leituras, situado num dado momento da história e assujeitado à ideologia e ao inconsciente, produzirá diferentes efeitos sentidos diante de um texto. Nesse processo, cabe-me, enquanto analista de discurso e professora de Língua Portuguesa, refletir sobre a possibilidade de desdobramentos que contribuam com a criação de cidadãos que sejam capazes de produzir sentidos diante dos textos e de se desvencilhar de saberes fixados, estabilizados, marcados por questões de gênero que determinam lugares/posições hierárquicas, segundo os moldes da sociedade.

Frente ao apresentado, gostaria de dividir algumas atividades feitas em sala.

No começo deste ano, trabalhei com as turmas dos terceiros anos duas imagens (em anexo): a campanha “#Eu não mereço ser estuprada”, que circulou em redes sociais, e um *meme*<sup>3</sup>, da *fanpage* “O melhor das feministas” (<https://www.facebook.com/merecesim>) com a sequência discursiva “#VOCÊS MERECEM LAVAR LOUÇA – vão procurar o que fazer, periguetes / ninguém quer estuprar vocês / nem se vocês pagarem PNR”. O meu propósito era compreender as posições d@s alun@s frente à questão de gênero, isto é, os diferentes lugares ocupados por esses sujeitos e fazer com que eles/elas identificassem as estratégias discursivas empregadas no *meme* e nos comentários sobre ele pelos usuários da tal página referida.

Antes, porém, da prática de leitura e interpretação,

---

<sup>3</sup> O *meme* é uma dinâmica social que é passado de pessoa a pessoa através da imitação e que, conseqüentemente, gera padrões de comportamento.

resgatei os conceitos de linguagem verbal (enunciados), de linguagem não verbal (imagética), de intertextualidade (relação entre textos) e de interdiscursividade (relação entre discursos, visões de mundo – ideologia – em que um discurso reforça um já existente ou em que um discurso se opõe a outro discurso), que foram vistos quando estavam no 1º ano do Ensino Médio. Essas questões são importantes para que eles/elas possam compreender como um texto produz sentidos, como ele significa.

Depois dessas colocações, deixei que se reunissem e fizessem a leitura e interpretação das imagens, sem a minha intervenção. É claro que surgiram dúvidas sobre algumas questões, principalmente de ordem terminológica: o que são posições? O que é elemento linguístico? Limitei-me a responder apenas a esses questionamentos, pois não queria interferir no gesto de interpretação deles e delas.

Na aula seguinte, com as respostas já prontas d@s alun@s, comecei explicando por que havia escolhido essas duas imagens. Expus que uma ex-aluna havia compartilhado uma postagem que tinha a imagem de uma mulher fazendo sinal com o polegar, uma espécie de ok, e, no próprio corpo, havia escrito “Depósito de p...” e o que me causou estranhamento não foi a imagem de uma mulher com esses dizeres numa página que se intitula “O melhor das feministas”, mas foi a representação de uma mulher com um sorriso estampado no rosto e a língua de fora, uma espécie de careta e que, para mim, esse discurso não se encaixava. Assim, ratifiquei a importância de fazermos uma leitura não só da linguagem verbal mas também uma leitura da linguagem não verbal (a imagética), uma vez que entre essas duas linguagens há um elo profundo.

Continuando a minha explicação, mostrei que só tomei conhecimento do teor da tal página “O melhor das feministas”, quando percorri as postagens e verifiquei que havia um discurso irônico tanto nas postagens como no próprio nome da



página, pois o enunciado “Depósito de p...” e a imagem da mulher na postagem não faziam uma crítica ao homem em relação à mulher, fazia uma reprovação à própria mulher, ao seu comportamento e ao feminismo.

Frente às perguntas do exercício, a última questão foi a que mais deu margem para discussões, porque a maioria não identificou que a forma como Wilson chamava a mãe do outro (de gorda – “o dia que a gorda da sua mãe sofrer algum tipo de agressão aí você pede perdão e retira o que falou...”) também é preconceituosa e ofensiva, pois @s alun@s alegaram que não havia nada de mais, visto que foi apenas uma estratégia para atingir o outro e fazê-lo pensar. Através dessas respostas, autorizei-me a dizer que os já-ditos (aqueles que estão esquecidos, mas que estão na memória<sup>4</sup>), ao retornarem ao enunciado, produzem a estabilização de sentidos: a sociedade contemporânea valoriza e idolatra padrões estéticos historicamente construídos, como a cultura do corpo magro, e quem foge a esse padrão, quem é “gordo” é considerado transgressor das regras impostas e, conseqüentemente, rejeitado pela sociedade e alvo de chacota.

Depois do debate sobre a representação do padrão estético estabelecido na sociedade, retomei a pergunta de outra maneira para que pudessem refletir (e repito, fazer refletir e não doutrinar). Além disso, uma observação foi feita por mim: devemos suspeitar de tudo aquilo que é evidente, que é óbvio, desconfiar do que julgamos ver (cf. Barthes, 1984) e, dessa maneira, desnaturalizar essa evidência. Para que pudessem entender melhor o que propunha, dei dois exemplos. Um foi

---

<sup>4</sup> Tome-se memória aqui como memória discursiva: “O dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação nas redes de sentidos - o interdiscurso) que, entretanto, aparece negada como se o sentido surgisse lá. Isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós. (ORLANDI, 2005, p. 28).

sobre o eufemismo que é usado com o intuito de sermos politicamente corretos em relação a questões étnico-raciais – denominar uma pessoa de moreninha; o outro, sobre a reação que Bolsonaro teve, na Câmara, contra Maria do Rosário dizendo que ela não seria estuprada por ele porque NEM ISSO ela merecia. Indagados sobre esses dois pontos, muitos não identificaram que o sentido pode ser outro: a construção de estereótipos e incitação à violência contra a mulher estão na ordem da repetição e não nos damos conta. As perguntas foram: abrandar para quê? Dizer que Maria do Rosário nem merecia ser estuprada não é legitimar, reconhecer que outras mulheres merecem? A resposta de um aluno: “Temos que ver o contexto em que Bolsonaro falou. Ele não quis dizer isso”. Como podemos observar, são sentidos cristalizados... Porém, houve discordância entre @s alun@s. Na verdade, algumas alunas que foram contra a essa leitura dele, alegando então que, na concepção de Bolsonaro e do próprio aluno, Maria do Rosário não merecia por ser uma “desclassificada”, mas elas, como não eram, então mereciam.

Com isso, recuperando a temática do estupro, indaguei o que pensavam sobre essa questão e tod@s concordaram que o estupro é inadmissível. A última questão foi: mas de quem é a culpa? Tod@s vieram com assertivas de que a culpa é daquele que estupra. Porém, como disse, DESCONFIE DO ÓBVIO! Instigados por mim, @ alun@s fizeram comentários “sutis” sobre mulheres sedutoras, que a roupa sinaliza sim algo e que boas meninas não são estupradas: “Mas, professora, tem meninas que não se dão ao respeito também”. Isso significa que, através da normalização e banalização do estupro, forja-se, assim, a culpabilidade masculina para a feminina: o estupro acontece em decorrência de atitudes provocativas e facilitadoras da mulher. Na lógica sexista, a mulher que não se enquadra nos moldes da sociedade é aquela que usa trajés curtos e provocantes, que quer ter prazer no sexo, que quer maior liberdade de escolha, que luta por direitos igualitários,

que é feminista, e por isso não se dá o respeito e, conseqüentemente, não merece ser respeitada, como foi observado por mim no debate com eles/elas. Desconstruir esses estereótipos é uma tarefa vagarosa e difícil.

Concluída essa parte, o próximo passo foi estudarmos os elementos que compõem um artigo científico e organizarmos grupos de 4 ou 5 integrantes para que pudessem começar o processo de escrita referente à questão de gênero. Delimitados o objeto, o título provisório, o objetivo e as questões norteadoras, agora @s alun@s estão no processo de escrita. Nossas aulas são intercaladas com o conteúdo programático do politécnico e a escrita do artigo, supervisionada por mim. No final do ano, os grupos deverão entregar a versão final e apresentar em forma de pôster para toda escola.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que como professora enfrento ainda alguns problemas em relação ao texto e leitor, porque @s alun@s foram “doutrinad@s” a fazer uma leitura superficial, gerando, dessa maneira, sujeitos passivos que não conseguem fazer com que a interpretação chegue ao nível da compreensão, o que leva à reprodução apenas do sentido aceito pela escola. Isto me permite dizer que se nega ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura.

## Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2013.

## Anexo

Compare as duas imagens:



Imagem 1<sup>5</sup>



Imagem 2<sup>6</sup>

Após a divulgação de uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que mostrou a concordância da maioria dos entrevistados que mulheres que exibem o corpo com roupas curtas merecem ser atacadas, a jornalista Nana Queiroz criou o movimento “#Eu não mereço ser estuprada”, propondo que internautas tirassem a roupa e se fotografassem segurando um cartaz com dizeres contra a violência sexual. Essa campanha tomou corpo no *Facebook* por várias mulheres, como bem vemos na primeira imagem, e alguns homens também aderiram através de curtidas, comentários, compartilhamentos dessas fotos e postagens de suas próprias fotos. A segunda imagem foi coletada da página *O melhor das feministas* tendo como a sequência discursiva (*#VOCÊS MERECEM LAVAR LOUÇA* – vão procurar o que fazer, periguetes / ninguém quer estuprar vocês / nem se vocês pagarem PNR).

<sup>5</sup> Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/fotos/imagens-do-dia/2014/03/29/campanha-nao-mereco-ser-estuprada.htm?abrefoto=5#fotoNav=6>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/merecesim>

Agora, responda:

a) Que tipo de relação a imagem 2 estabelece com a imagem 1: intertextual E/OU interdiscursiva? Por quê?

b) Sobre a imagem 2 (#VOCÊS MERECEM LAVAR ROUPA), foram 123 curtidas, 16 comentários e 240 compartilhamentos (estes todos visíveis ao público) feitos por jovens, a maioria do sexo masculino. Observe alguns comentários:



b1) Nestes dizeres, há duas posições em relação à postagem (imagem 2). Que posições são essas? Explique com elementos do texto.

b2) O sujeito (*Wilson*) se opõe aos dizeres discriminatórios, autorizando-se a usar, como estratégia para atingir o outro (Rodrigo), o mesmo elemento linguístico, “gorda”: “o dia que a **gorda** da sua mãe sofrer algum tipo de agressão ai voce pede perdão e retira o que falou...”. A forma como chama a mãe desse outro de **gorda**, não seria uma forma preconceituosa e opressiva contra a mulher? Justifique sua resposta.

## A CANETA QUE NOS DESCREVE NÃO TEM TINTA PRETA

*Andressa Barrios*  
FURG

Gritara-me Negra (Vitoria Santa Cruz)  
“Tinha sete anos apenas,  
apenas sete anos,  
Que sete anos!  
Não chegava nem a cinco!  
De repente umas vozes na rua  
me gritaram Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
“Por acaso sou negra?” – me disse  
SIM!  
“Que coisa é ser negra?”  
Negra!  
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
Negra!  
E me senti negra,  
Negra!  
Como eles diziam  
Negra!  
E retrocedi  
Negra!  
Como eles queriam  
Negra!  
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos  
e mirei apenada minha carne tostada  
E retrocedi  
Negra!  
E retrocedi [ . . . ]”

Este presente relato consiste em uma narrativa autobiográfica acerca da minha experiência em sala de aula, a partir da minha prática docente política e pedagógica com base na Lei Federal 10.639/2003.

O documento da lei presente no Art. 26-A obriga que *“os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”*.

A efetivação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais exige novos aprendizados aos estudantes em diferentes níveis e modalidades.

A ação apresentada aqui tem raízes profundas e pessoais, isso porque minhas escolhas profissionais, teóricas e metodológicas têm relação direta com as posições sociais que ocupo pelo fato de eu ser mulher, negra, pobre, latina e ter nascido no Rio Grande do Sul.

Encontro-me no último ano do curso de Artes Visuais, tenho 21 anos, a Universidade foi um meio no meu empoderamento enquanto preta, e a luta foi sem sombra de dúvida, o fim/recomeço dessa libertação. Entretanto, desde que entrei na FURG, me joguei de cabeça nos vários espaços de militância. O primeiro contato foi com o Coletivo Macanudos, um coletivo de negros e negras da universidade. Hoje faço parte do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) e desde 2013, o ano que entrei na universidade, trato do assunto Arte e Cultura Afro-Brasileira.

Não me lembro de nenhum momento da vida em que não soubesse que sou negra e as implicações que isso tem. Conservo memórias dos primeiros anos de infância em que ouvia minha mãe contando suas experiências com o racismo. Ouvi essas histórias repetidas vezes, mas só muito recentemente percebi o quanto elas foram determinantes na minha vida.

Em virtude disso, sabemos que o racismo institucional

barra nossa presença em espaços de poder como Universidades e também em postos de trabalho de maior valorização e remuneração. Sendo assim, muitas de nós negras, temos uma dificuldade maior ainda para não só ingressar como permanecer na Universidade. O modelo profissional que permeia o imaginário do mundo do trabalho ainda é branco e masculino.

A presença da população negra nas Universidades está abaixo do esperado em comparação com a população branca. Muitas de nós enfrentamos diversas barreiras para ingressar no universo acadêmico e concluir a graduação, desde dificuldades financeiras até dificuldades de aceitação no campo acadêmico, que segue excludente, elitista, racista e fechado em si mesmo, tendo pouca atuação, de fato, na sociedade.

O título deste trabalho se dá pelo fato de nossa história não ser contada nas páginas dos livros acadêmicos. Nosso aprendizado vem do olhar e ouvir, a oralidade é o fio condutor que tem repassado as lições de resistência por séculos, nosso feminismo se fez no fundo da cozinha, naquele sábado que nunca terminava trançando os cabelos.

A prática aqui apresentada se deu em oficinas de Turbantes ministradas em escolas. A proposta é de tentar trabalhar com a autoestima dos alunos, levar conhecimento e fazer com que eles se identifiquem com o conteúdo. Partindo de vivências, observei a importância da arte a serviço do desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

O turbante é utilizado há séculos em vários países da África, como uma forma de indumentária comum, protegendo do sol, e também, segundo quem o usa, uma forma de proteger os pensamentos. O turbante, conhecido também pelo nome de torço ou Ojá, chegou ao Brasil pelas negras escravizadas nas principais capitais da colônia.

Entretanto, surgiu inúmeras concepções equivocadas sobre o turbante, muitos presumem que é um lenço de pano, um elemento da moda, que a mídia e o capitalismo



perpetuamente propagam, mas não é isso! O turbante tem sua versatilidade, pois com apenas um tecido de cor lisa ou estampada, forma-se vários tipos de amarrações. Esse acessório é símbolo de luta, empoderamento, identidade e sobretudo, resistência do povo negro.

O turbante traz consigo múltiplos significados, principalmente a ancestralidade. Atualmente é usado como um resgate histórico, gerando uma representatividade da identidade negra, resultando numa forma de ato político pela estética.

Entendo a escola como um espaço de socialização com pessoas de diferentes culturas, valores, características físicas, enfim, um ambiente multicultural. É preciso antes de tudo, compreender que a escola é o lugar que contribui fundamentalmente na formação do sujeito em todos os seus aspectos, inclusive no que diz respeito a identidade racial e todas as suas problemáticas. A escola é um espaço privilegiado porque promove ou deveria promover a igualdade dentre as diversas culturas e raças, possibilitando o convívio entre pessoas diferentes. As práticas discriminatórias que vão de encontro a esse conceito de igualdade, são camufladas por piadas e brincadeiras que de tão corriqueiras se tornam normais e nem causam mais espanto aos nossos ouvidos. Mas são justamente essas piadas que trazem a ideia de inferioridade racial que tentamos combater.

Comecei a desenvolver oficinas de turbante em 2013 junto ao coletivo macanudos, junto aos docentes e discentes em escolas da rede de educação. Lembro de uma ação na escola CIEP, onde uma menina negra durante a oficina de turbante se olhou no espelho e disse que pela primeira vez ela sentia orgulho dela mesma. Durante as atividades nas escolas sempre uma criança/adolescente em especial, me chamava atenção por este tipo de relato, e para além dos discentes, por diversas vezes professores também se sentiam parte desse processo de se reconhecer usando um turbante.

Essa prática atua intrinsecamente na autovalorização da

cultura negra, na educação do olhar, desenvolvendo a capacidade estética de ver as imagem que nos circundam, cultivando a arte de ver.

Isso me lembrou um livro intitulado “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”, em que aborda a necessidade atual da educação do sensível e propõe que se possa repensar a vida diária com sensibilidade. Ao refletir sobre crise que acomete o estilo de vida moderno, Duarte Junior, chama atenção para a nossa anestesia diante de fatos cotidianos que estão se perdendo ou sendo deixados em segundo plano.

Recentemente, em uma das oficinas, enquanto fazia as amarrações com tecido, uma menina negra me contava sobre seu processo de aceitação dos fios naturais, esta que já tinha o cabelo alisado com apenas 11 anos. Ela dizia que queria ter o cabelo crespo, cheio de molinhas igual ao meu, mas que o dela não formava cachos e por isso preferia alisar, porque o dela era feio e volumoso isso demonstrava a necessidade de ser aceita em uma sociedade que realmente a enxergasse. Quando terminei o turbante ela se olhou no espelho e sorriu imediatamente, enquanto as outras meninas da sala iam para a volta dela ver como tinha ficado.

O principal problema encontrado no processo de ensino de História Africana é relativo aos preconceitos que se têm sobre a África e a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, e dos escravos. Portanto, faz-se urgente aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira para compreendê-las no contexto da história geral da humanidade.

No processo de ensino aprendizagem a concepção de história brasileira na formação do país, é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por

meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos. Não se conta sobre os movimentos de resistência e de luta contra a escravidão ocorridas no Brasil, como a revolta dos malês, da Balaiada, revolução farroupilha, nem sobre a formação dos quilombos, ignorando os diferentes setores sociais e étnicos da sociedade brasileira, atribuindo tal construção ao mito da democracia racial criado para fundamentar a homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais.

Ressalto a importância da escola na afirmação da identidade positiva e na construção da autoestima da criança negra, para que ali desde cedo ela aprenda apreciar sua imagem, reforçar a beleza de sua cor, de seu cabelo e suas habilidades e não manifeste o desejo de pertencer ao grupo branco, rejeitando assim suas características raciais. Pesquisar, contextualizar, debater, trocar informações com os colegas sobre outras culturas pode auxiliar a desconstruir os estereótipos negativos a respeito da cultura e arte afro-brasileira.

É para isso que lutamos. Para que a escola não seja um mecanismo de discriminação racial.

## **MINERADORA E AMBIENTE: uma unidade de aprendizagem**

*Cleiva Aguiar de Lima*  
IFRS

*Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos.*

Marques, 2006, p. 15.

### **Considerações Iniciais**

Tenho rodado por muitas cirandas e em quase três décadas de atuação como professora, tenho muito o que contar. Não sei bem porque, sempre conto sobre o que faço. Conto para colegas de outras áreas, para meus estagiários, conto também para minhas amigas, professoras da universidade. O meu entusiasmo em narrar o que faço e como faço, desperta atenção de quem escuta e me percebo, acolhida. Nem sempre recebo alguma crítica ou estímulo direto, mas me agrada fazer isso e como até hoje, ninguém reclamou... continuo com este exercício de “contação” de aulas.

Mas fazer isso em forma de relato, considerando recomendações quanto ao número de páginas e de palavras me deixou um tanto angustiada. A decisão sobre o que partilhar

não foi fácil. Mudei de ideia 3 vezes! Claro que diante disso, avancei lentamente. Mas quem disse que escrever é fácil? Mario Osório Marques afirma que é preciso escrever, é preciso escrever para pensar. Nas palavras do autor (2006, p.15): “Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar”. Então faço desta escrita também um exercício de conversar, pensar a própria prática e, claro, pensar a minha escrita.

Apresento neste relato, uma experiência ainda em desenvolvimento. Desse modo, retomo a primeira versão do texto, as considerações da colega “avaliadora” e mobilizada para mais um registro, me ponho a escrever o que será a versão revisada e ampliada do relato anterior. Até o título é outro! Escrever é se reinventar e a escrita recursiva oportuniza esse processo.

A atividade a ser relatada, desenvolvida nas aulas de Biologia, ressurgiu ano passado, em 2015. Ao conversar com uma ex-aluna, ela questionou se o “debate sobre AIDS” ainda era realizado. Respondi que não. Ela surpresa, disse que tal trabalho tinha mudado a sua vida, pois a partir dele, se filiou a uma Organização Não Governamental – ONG e aprendeu muito. A aluna se referia a uma atividade que realizei em todas as turmas do ensino médio (2002 a 2006) do antigo Colégio Técnico Industrial, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande – IFRS-RG. Tal atividade foi objeto de análise da minha dissertação de mestrado (LIMA, 2004), discutia um tema polêmico com o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS.

O enfoque CTS, conforme Bazzo (2002, p. 8), “pode ser entendido como uma área de estudos onde a preocupação maior é tratar a ciência e a tecnologia tendo em vista suas relações, consequências e respostas sociais”. Por isso, dialoga com a perspectiva assumida de levar para a sala de aula temas que possibilitem questionar sobre o cotidiano dos estudantes.

Além disso, ainda que tenham passados 15 anos, a afirmativa de Angotti e Auth (2001, p. 16) continua atual:

Está cada vez mais evidente que a exploração desenfreada da natureza e os avanços científicos e tecnológicos obtidos não beneficiaram a todos. Enquanto poucos ampliaram potencialmente seus domínios, camuflados no discurso sobre a neutralidade da C&T e sobre a necessidade do progresso para beneficiar as maiorias, muitos acabaram com seus domínios reduzidos e outros continuam marginalizados, na miséria material e cognitiva.

Assim, considerando que o enfoque CTS pode trazer uma importante contribuição ao meu propósito de discutir Ecologia com vistas a permitir que os estudantes conheçam seu entorno e saibam se posicionar criticamente frente aos desafios ambientais da atualidade, organizei a atividade que relato.

Também, buscando romper com aulas tradicionais, a atividade inclui a organização e realização de um debate sobre um tema polêmico vinculado a uma discussão que retoma diversos conteúdos já trabalhados. Tal atividade faz parte do que chamamos Unidade de Aprendizagem – UA.

Uma unidade de aprendizagem, embora tenha início, meio e fim, também é uma construção que na recursividade agrega complexidade na sua estrutura sempre flexível e em questionamento. A cada aula, ou mesmo a cada diálogo, se reestrutura, se amplia, se reduz, se transforma. Unidade de aprendizagem é construída dialogicamente (GALIAZZI, 2002, p. 2).

O sentido pedagógico de uma UA está em sintonia com minha preocupação de tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem e, desta forma, na perspectiva de Rios (2005) oportunizar que a aula seja “feita com” os estudantes e não

“dada” para eles. Por isso, as UA vêm sendo desenvolvidas há algum tempo no Campus, em especial junto com colegas de Química. Tais experiências geraram relatos compartilhados em eventos (ZANOTTA et al, 2013; LIMA et al, 2013; ZANOTTA; VANZIN, 2013) e neste ano, envolve outras disciplinas.

A UA em questão, foi discutida com o colega de Geografia e com os alunos. A professora de Filosofia participará, em princípio, fazendo a mediação do debate em uma das turmas, no seu horário de aula. As atividades estão sendo desenvolvidas no último bimestre do ano letivo, portanto a narrativa apresentada será com base no que já foi feito até o momento, portanto, sem contemplar a análise da atividade.

A intenção em relatar uma atividade que ainda não tenha sido completada é compartilhar uma proposta que possibilitar construir a aula com os alunos. Além disso, mostrar uma possibilidade de reinventar a sala de aula, quando se acredita possível romper com modelos de educação bancária (FREIRE, 2005), em sintonia com o este autor propõe:

[...] em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2005, p. 78).

Nessa perspectiva dialógica, o debate envolve não apenas a participação dos estudantes, mas a sua própria organização, a construção do ator social e da respectiva postura a ser assumida. Isso envolve pesquisa e construção de argumentos fundamentados, abertura ao diálogo, respeito a opiniões divergentes e construção de conhecimento. Isso será detalhado na sequência.

## Contexto da Proposta

Atuo há mais de vinte anos no Campus Rio Grande, uma instituição de educação profissional. Concursada como professora de Biologia, logo no início da carreira, fui convidada para lecionar Química, durante um período. Que experiência interessante! Foi o tempo necessário para me fazer conhecer o que os estudantes estudavam e consegui, a partir desta experiência, articular muitos temas de Biologia com Química. E com isso, construí com eles o entendimento de que a Vida é uma complexa rede de relações e que a separação em disciplinas é meramente didática. A vida, fenômeno complexo e “objeto” de estudo da Biologia, envolve aspectos físicos, químicos, biológicos e muitos outros! Desde então, percebi a necessidade de desenvolver atividades que envolvessem outras disciplinas. Também, busquei pautar minhas discussões com base na articulação direta da Biologia com a vida dos meus alunos, levando para as aulas, sempre que possível, temas de interesse de jovens adolescentes.

As aulas de Biologia I<sup>1</sup> ocorrem nos cursos técnicos oferecidos no Campus. Atualmente são seis cursos: Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Informática para Internet, Geoprocessamento, Automação Industrial e Fabricação Mecânica, na modalidade Integrado. Esses cursos apresentam disciplinas da área geral que formam o currículo do ensino médio e disciplinas específicas da educação profissional. Tais cursos, organizados em quatro anos têm a carga horária com disciplinas teóricas e práticas.

Esta breve apresentação do contexto tem a finalidade de situar a Biologia I, ministrada no terceiro ano dos cursos, com a qual objetivo que os estudantes construam uma visão geral da Biologia que os capacitem a compreender o mundo e nele agir

---

<sup>1</sup> No Campus Rio Grande, além da disciplina de Biologia I, há a Biologia II ministrada no 4º dos cursos técnicos da modalidade Integrado.



com autonomia. Também objetivo que eles compreendam a vida como manifestação de sistemas organizados. Além disso, essa compreensão precisa permitir o entendimento da Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos. Nesse sentido, a discussão das relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade são desencadeadas a fim de oportunizar a compreensão de posicionamentos argumentados diante dos fatos cotidianos.

Com relação ao conteúdo abordado no bimestre – Ecologia, pretendo que seja compreendida como o estudo das relações dos seres vivos entre si e com o meio. E com isso, espero que os estudantes entendam seu entorno e o que caracteriza ecologicamente a região em que vivem. Trago os conteúdos tradicionalmente estudados neste tema, tais como: relações tróficas entre os seres vivos, ciclos biogeoquímicos, relações ecológicas, dentre outros, são abordados com ênfase nos ecossistemas locais e regionais.

Entretanto, cabe ressaltar que conhecer esses conceitos é importante, tanto quanto saber utilizá-los. Nesse sentido, considerando a necessidade de oportunizar aos estudantes usar as informações aprendidas em situações reais ou verossímeis, foi organizada a atividade em desenvolvimento: uma Unidade de Aprendizagem envolvendo a Mineração e o Ambiente, apresentada na sequência.

### **Atividade: Unidade de Aprendizagem – Mineração e Ambiente**

Levando em conta o objetivo para a disciplina de Biologia I e, em particular, para os conteúdos de Ecologia, minha preocupação é que os estudantes não apenas conheçam, mas valorizem seu entorno e aprendam a se posicionar diante de fatos que afetam seu cotidiano. Assim, o tema Ecologia é abordado de modo geral, a partir do estudo do nosso Estuário.

Estuário é um ambiente costeiro em que a salinidade da água é variável e imprevisível. Isso se deve ao fato de ser formado pela mistura de água doce, oriunda da Lagoa dos Patos, que desemboca no Oceano Atlântico e da água do mar. A cidade do Rio Grande situa-se às margens do Estuário, que se caracteriza por uma grande diversidade biológica, incluindo espécies de interesse econômico.

Ligada também ao Estuário, encontra-se a vizinha cidade de São José do Norte<sup>2</sup>, distante 8 km da cidade de Rio Grande, considerando a travessia do Canal Miguel da Cunha. Com quase 27 mil habitantes, a cidade está apreensiva com o que vai acontecer em um futuro bem próximo. Há mais ou menos vinte anos foi descoberta uma quantidade de minerais, usados para fabricação de Titânio, em quantidade muito superior a encontrada em outras jazidas brasileiras. Isso fez os olhos de empreendedores da área de mineração se voltarem para essa pacata cidade no sul do Brasil. No entanto, com o pior acidente da mineração brasileira no município de Mariana, em Minas Gerais, ocorrido em 05 novembro de 2015, ressurgiram ao redor do mundo discussões sobre o tema, e a iniciativa tornou-se ainda mais polêmica.

Nesse contexto, considerando que diversos estudantes do Campus Rio Grande são oriundos de São José do Norte e que é interessante que as UA estejam vinculadas a temas polêmicos, surgiu a ideia de trazer esta temática para a sala de aula. Esse tema não tem sido muito comentado e sem dúvida, levando em conta a sua ligação com o Estuário, a divulgação do Projeto Retiro<sup>3</sup> que se encontra em processo de licenciamento, gerou preocupação em alguns alunos.

---

<sup>2</sup> Dados retirados do site da Prefeitura Municipal de São José do Norte. Disponível em <http://www.saojosedonorte.rs.gov.br/sao-jose-do-norte/o-municipio/apresentacao-do-municipio> Acesso em 25 de out. 2016.

<sup>3</sup> Projeto Retiro. Disponível em <http://rgminer.com.br/o-projeto-retiro/> Acesso em 04 de out. 2016.

Diante disso, foi proposta a atividade em questão, uma UA intitulada “Mineração e Ambiente”. A principal intenção é discutir como a implantação de empreendimentos precisa ser debatida com a sociedade, que necessita conhecer o assunto a fim de construir argumentos para fundamentar seu posicionamento.

Faz parte desta UA um debate, entre grupos favoráveis e contrários em liberar a instalação da mineradora. A turma organizada em quatro grupos, pesquisará sobre o tema. Cada grupo representará um setor da sociedade e deverá buscar argumentos para subsidiar a postura assumida. Os setores, organizados em cada turma, são os seguintes: favoráveis – a empresa proponente e o governo. Já os setores contrários estão representados pelos agricultores locais e pelos ambientalistas, estes últimos representados por uma ONG.

No dia estipulado, haverá um debate, mediante regras definidas por um quinto grupo, sem postura favorável ou contrária. A decisão sobre liberar ou não o empreendimento, as regras e o andamento do debate ficará sob responsabilidade do chamado Comitê, grupo de estudantes que organiza e faz a mediação do debate. Além disso, esse grupo pesquisa sobre a intenção da empresa e o local onde será instalada a mineradora, a fim de situar a questão para os setores envolvidos.

Para tanto, no sentido de orientar a construção dos argumentos, junto com o professor de Geografia foram organizadas algumas questões. Assim, a construção de argumentos deve levar em conta o Meio Físico: atmosfera, geomorfologia (relevo) e hidrografia (águas subterrâneas e superficiais, sendo que as últimas podem contemplar as lagoas, rios (arroyos), estuário e o oceano). Além disso, é necessário contemplar o Meio biótico: aspectos da biodiversidade. Ainda, devem ser consideradas características da população, em sua organização social, econômica e cultural. Pode-se considerar também o patrimônio histórico, como sítios arqueológicos, o que caracteriza o Meio antrópico.

Sobre esses aspectos, podem-se construir os argumentos tomando como princípios: o Diagnóstico que, via de regra, é apenas descritivo, ou seja relata “como está”. A depender de cada grupo de interesse, precisam ser considerados os Impactos positivos/ negativos da atividade, de modo que sejam respondidas as questões: Qual a intensidade desses impactos?; Qual a escala espacial? (até onde poderão ser percebidos efeitos dessa atividade); Qual a escala temporal? (quanto tempo pode durar esses impactos, se a atividade for extinta). Por fim, é imprescindível realizar um Prognóstico no qual, a partir do conhecimento de como é a atividade e seus impactos, se estabelecem previsões de como o ambiente em questão será afetado em suas diferentes dimensões (física, biológica e antrópica).

A organização da turma em cinco grupos está sendo realizada em cinco das seis turmas do Integrado. A sexta turma, por ter um número menor de estudantes, fará parte do Comitê de uma das turmas e atuará como júri, a fim de promulgar a decisão final.

A apresentação da proposta aos estudantes foi feita em aula e em seguida ocorreu a organização dos grupos. Como vários estudantes queriam ser do Comitê, e não houve consenso, a solução foi realizar um sorteio. Feito isso, logo os estudantes começaram a se mobilizar, demonstrando empolgação com o trabalho. Após um período dedicado à pesquisa, os argumentos serão disponibilizados em um espaço virtual, a fim de serem conhecidos pelos que têm opiniões divergentes e assim possam reforçar seus argumentos. E em meados de novembro, cada turma promoverá em aula, um debate para discutir o tema e decidir se a Mineradora terá sua instalação aprovada.

## Breves Considerações Provisórias

Compreender que a sala de aula necessita ser reinventada, a fim de tornar mais significativa a aprendizagem é um desafio ainda. Encontrar propostas que dialoguem com pressupostos freireanos, que incluem a valorização dos saberes dos educandos, o conhecimento da realidade e a pesquisa como forma de ampliar o conhecimento, nem sempre é fácil. É nesse sentido que entendo a importância de partilhar essa experiência em andamento.

Experiência intitulada Unidade de Aprendizagem e que pode ser entendida como uma proposta capaz de redimensionar o ensino e a aprendizagem, ao mesmo tempo, em que redimensiona o papel do professor e dos alunos. Além disso, pressupõe trocas entre os professores e entre as disciplinas, por meio da realização de um trabalho coletivo. Isso tudo em sintonia com possibilidade de os estudantes compreenderem a importância de se posicionar diante de fatos cotidianos. Também entenderem que, para tanto, é imprescindível que tenham argumentos bem fundamentados. E além do mais, se entenderem como parte de um processo educativo feito *com* eles e não *para* eles.

## Referências

ANGOTTI, José A. P.; AUTH, Milton A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-28, maio, 2001.

BAZZO, Walter. A Pertinência da Abordagem CTS na Educação Tecnológica. *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 28, Jan/Abr, 2002. 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie28a03.htm>  
Acesso em: 3 fev 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Construindo Caleidoscópios**: organizando

unidades de aprendizagem. Mesa Redonda. Anpedsul, 2002. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Didatica\\_curriculos\\_e\\_processos\\_de\\_escolarizacao/Mesa\\_Redonda/03\\_09\\_38\\_m97-817.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Didatica_curriculos_e_processos_de_escolarizacao/Mesa_Redonda/03_09_38_m97-817.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

LIMA, Cleiva. A. (2004). **Vivências, experiências de ambientalização: repensar o ensino médio pelo viés da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande: FURG.

LIMA, Cleiva A. de; ZANOTTA, Patrícia A.; VANZIN, Daniele C. da C. **Unidade de Aprendizagem: um jeito freireano de ensinar e aprender**. In: VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, 2013, Rio Grande.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005

ZANOTTA, Patrícia A.; LIMA, Cleiva A. de; ARAÚJO, Márcia S.; TASSO, Rossana D.; MALTA, Márcia C. S. M.; CUNHA, Daniele C. **Unidade de Aprendizagem: Radioatividade**. In: 31º EDEQ, 2011, Rio Grande. Anais Eletrônicos... Rio Grande: FURG, 2011. Disponível em <<http://www.edeq.furg.br/site/bin/publicacao.php>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ZANOTTA, Patrícia A.; VANZIN, Daniele C. da C. **Unidade de Aprendizagem: Elaborando uma Lei para Regular o Comércio de Cigarro no Brasil**. In: 33º EDEQ, 2013, Ijuí.

## **EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES E A DOCÊNCIA NA EJA**

*Cristiane da Cunha Alves*  
FURG

### **Apresentação**

Tenho 24 anos de idade, meu Ensino Médio foi no antigo Magistério, que hoje é chamado de Curso Normal. Este habilita o estudante a exercer a profissão de docente na Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Na época tinha duas opções, fazer o Ensino Médio ou o Curso Normal, me pareceu mais atrativo, com mais possibilidades de emprego e ter um uma profissão o Magistério, pois minha prima e irmã também já haviam concluído o mesmo curso. Devido a isso sempre me vi envolvida em casa em atividades e confecção de materiais para aulas por minha irmã. Após concluir o curso em 2010, segui dando aulas particulares para crianças e substituindo em escolas.

No ano de 2012, ingressei na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Dom Pedrito, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. O curso era o único gratuito na cidade voltado para a formação de professores, então decidi fazê-lo, porque queria ser professora e meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade particular.

O curso de Ciências da Natureza tem como objetivo a formação de professores na área de Ciências da Natureza, ou seja, habilita ao Ensino de Ciências, Biologia, Física e Química no Ensino Fundamental e Médio.

Ao longo da graduação fui compreendendo aos poucos qual a proposta do curso, o viés interdisciplinar dele. Os espaços que me proporcionaram perceber e repensar sobre as características desse curso foram os projetos de pesquisa, ensino e extensão, mas um em particular intitulado “Rodas de Formação Interdisciplinar” foi o qual realizei pesquisas teóricas sobre o tema interdisciplinaridade.

No período de 2012 a 2016, minhas experiências como docente foram na realização dos estágios obrigatórios da faculdade, o primeiro foi de Ciências numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, o segundo na turma de primeiro ano do Curso Normal ministrando os componentes curriculares de Química e Biologia e o terceiro na totalidade 8 da Educação de Jovens e Adultos, com o componente curricular de Física. Apesar do caráter interdisciplinar do curso, os estágios foram separados, mas sempre que conseguia tentava mostrar aspectos da área Ciências da Natureza.

Desse modo, ao me formar na metade de 2016, percebo que ainda é um campo novo de trabalho e que poucos concursos inserem no item graduação, o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza como requisito para seleção. Nesse sentido, que no mesmo semestre que concluo o curso, realizo a seleção para mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEC e início uma nova etapa. Dentro do programa realizei um estágio de docência, o qual foi a minha sala de aula a turma do semestre que ministrei junto com o professor as aulas.

Atualmente sou educadora do PAIETS, grupo “Cultura da Paz”, que tem como foco proporcionar aos apenados do regime semiaberto aulas para que eles possam realizar o ENEM. Nesse grupo, eu ministro aulas de Física, mas tenho total liberdade de inserir as outras áreas que me constituem quanto professora de Ciências da Natureza.

Minha pesquisa de mestrado é um pouco diferente, mas gostaria de retomar minhas pesquisas sobre interdisciplinaridade.



## **Histórico da Interdisciplinaridade no Brasil**

A interdisciplinaridade surge como tópico de diversas discussões no Brasil, em 1960, através de pesquisas realizadas por Hilton Japiassú. Este pesquisador compreende a interdisciplinaridade como a intensidade da troca entre os especialistas e pelo grau de interação das disciplinas em um projeto de pesquisa. Nesse sentido, o autor considera esta metodologia uma fase inovadora na construção do conhecimento e em relação as relações científicas que devem estar fundamentadas na pesquisa.

Dessa forma, se torna fundamental a conexão entre as disciplinas, pois são a base da interdisciplinaridade. Os profissionais que desenvolverão um projeto com esse viés interdisciplinar precisam estabelecer um diálogo para que ocorra uma interação de conhecimentos, havendo comunicação entre as áreas e assim construindo um projeto para o conhecimento científico (Japiassú, 1976).

Através das pesquisas de Japiassú, a interdisciplinaridade adentra outro campo de pesquisa com a pesquisadora Ivani Fazenda, o campo pedagógico. A pesquisa de mestrado da referida pesquisadora foi voltada para uma análise de aspectos relativos a conceituação sobre interdisciplinaridade na época das reformas e implantações do projeto reformista na Educação, em 1970 no Brasil. Um aspecto que se destaca na época foi o fato de ser algo novo no meio do ensino, alguns há utilizavam como um modismo, mas sem haver nenhuma compreensão do real significado da palavra.

No início de 1970, procurava-se uma estrutura conceitual, pois a palavra era difícil de ser emitida e compreendida. Surge uma necessidade conceitual, a construção de um novo método de ciência e de conhecimento.

A partir de 1980, continuaram as discussões sobre o tema, buscando-se um significado teórico para a palavra, a partir de equívocos surgidos anteriormente (FAZENDA, 2012).

Nos anos de 1990, o desafio era a constituição de uma teoria, período considerado como ápice das contradições para as pesquisas, pois os educadores averiguam que não há como ignorar a existência dessa prática interdisciplinar, sendo ela uma nova proposta para a Educação (FAZENDA, 2012).

Diante do cenário exposto, percebe-se que a interdisciplinaridade ainda não tem um conceito definido, pois cada sujeito a apresenta de forma diferente, de acordo com sua vivência.

### **Compreensões da Interdisciplinaridade em Sala de Aula**

A interdisciplinaridade prevê uma nova forma do professor de Ciências perceber o mundo, esta deve contribuir para as mudanças culturais e sociais dos estudantes. Nesta percepção, o professor torna-se mais dinâmico para que a interdisciplinaridade surja como um elo entre os alunos e professores para tornar a aprendizagem mais concreta, buscando experimentar novos fatos do convívio em grupo.

Assim, o conceito de interdisciplinaridade é colocado como uma forma de trabalhar em sala de aula diferentes abordagens entre diversas disciplinas proporcionando a compreensão entre áreas distintas do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor passa a ser um mediador do conhecimento, guiando e orientando os alunos na busca constante de investigação, na tentativa da superação do saber.

Na realização de atividades interdisciplinares o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas em conjunto com os demais colegas. De acordo com Becker (1992):

[...] que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção. (BECKER, p. 7, 1992).

Deste modo, o docente tem como responsabilidade agir como sujeito em meio as constantes mudanças do mundo atual e de ensinar para seus educandos o conhecimento construído historicamente, dando-lhes a oportunidade de também refletir sobre a sociedade em que vivem.

Ao pensar na minha sala de aula e a interdisciplinaridade, percebo que durante minhas aulas de Física de alguma forma tentei ser interdisciplinar. No entanto, também percebo que a característica atitude se fez presente em algumas aulas, por exemplo, teve aulas que não quis ser interdisciplinar, queria falar só de Física. Isso vem de encontro com o pensamento de Ivani Fazenda (2012), onde ela destaca que a interdisciplinaridade constrói um perfil de um professor portador de uma atitude interdisciplinar. Esse docente se caracteriza por desejar o conhecer e pesquisar, ter um comprometimento diferenciado para com os alunos, usar novas técnicas e procedimentos de ensino conforme a necessidade dos mesmos (Fazenda, 2012). Esse perfil de professor pesquisador tem como propósito suprir a necessidade emergente no ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar.

Destaco a questão social que envolve os alunos que participam do curso Pré-Enem, o qual desenvolvi as aulas e acredito que eles por si só já são interdisciplinares. Durante as aulas quando falava ou mostrava algum exemplo de determinado conteúdo de Física, tentando abordar a Química e a Biologia junto, os próprios alunos me relatavam outros exemplos relacionados às disciplinas, claro ações que tinham haver com o contexto e experiências deles.

## **As Experiências Interdisciplinares Vividas**

As experiências que vivenciei até hoje sobre a interdisciplinaridade foram através do curso de graduação que fiz. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

– PIBID foi um espaço que possibilitou desenvolver atividades interdisciplinares. Um exemplo foi uma amostra com diversos experimentos na escola e também uma gincana entre as três escolas do Ensino Médio que participavam do PIBID. A gincana continha perguntas dos conteúdos de Biologia, Física e Química que os alunos estavam estudando naquele momento.

Uma prática que me marcou bastante, foi realizada a partir da disciplina de estágio I, com mais dois colegas, esta atividade intitulada de Ciência do Amor foi aplicada em uma turma de EJA e abordamos quais as etapas dentro do corpo quando uma pessoa se apaixona por outra. Começamos falando da visão, a questão da ótica da Física, depois expomos os hormônios que estimulam sensações no nosso corpo, na sequência relatamos sobre genótipo e fenótipo e como momento final da atividade os alunos fizeram duplas e montaram um filho com as características do gene de cada dupla. Foi uma experiência a muito especial e acredito que a mais marcante durante o estágio.

Também desenvolvi oficinas no Projeto Novos Talentos, dei uma palestra sobre interdisciplinaridade para professores de uma escola, enfim, entre tantas atividades que participei, acredito que as que citei foram as que me marcaram.

Como podemos perceber, apesar de ser formada num curso interdisciplinar, não foi em todos os momentos que consegui ser interdisciplinar, mas bastou um trabalho em grupo e uma atitude para que a proposta interdisciplinar se concretizasse.

## **Referências**

BECKER, F. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992. 387p. (Apoio INEP/CNPQ). (No prelo: VOZES). (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2016/06/becker-epistemologias.pdf>> Acesso em: 01 jun 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 18<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2012.

JAPIASSÚ H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

## **NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE ARTES: DISCUSSÕES A PARTIR DAS POTENCIALIDADES DA ARTE-EDUCAÇÃO NOS CURSINHOS POPULARES**

*Erick Henrique Santos Souza*  
FURG

**Rio Grande, 12 de Novembro de 2016**

Primeiramente gostaria de agradecer as suas sugestões para o meu trabalho, pois acredito que estamos em constante formação.

Nesse período de reescrita, quase desisti do projeto Cirandar, pois no dia 10 de Dezembro, caso a antiga data se mantivesse, não estaria em Rio Grande. Fiquei muito feliz que a data foi alterada, assim posso contribuir de alguma forma com a proposta, além de agregar ainda mais potencialidades a minha formação quanto docente em construção. Acredito que nessa reescrita eu deva me apresentar um pouco, e falar de minhas motivações a respeito do Ensino de Arte.

Meu nome é Erick Henrique, sou natural de Francisco Morato, extremo oeste de São Paulo. E desde criança, tive uma relação muito bonita com a escola, tanto no primário, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sempre participei de projetos culturais, sociais e esportivos, e quanto mais crescia mais me identificava com a docência, porém o Ensino de Arte nas escolas onde estudei, sempre deixou a desejar de certo modo, então como me identificava com essa área do conhecimento, optei pela graduação em Artes Visuais-Licenciatura.

No ano de 2015 me foi proporcionado por meio de um convite de um amigo, participar de um cursinho pré-Enem que tinha como base, a educação popular, algo que foi uma das melhores coisas que pode ocorrer em minha graduação, onde está sendo possível adquirir subsídios para fomentar as potencialidades que o Ensino de Arte detém. Por meio de diversas atividades teórico-práticas, pouco a pouco, os educandos do cursinho popular Paidéia estão adquirindo uma nova forma de se relacionar com o Ensino de Arte, explorando diversas potencialidades que essa área do conhecimento detém.

Historicamente, o ensino de Arte é visto como mera recreação nas escolas, fato que perdura até a nossa contemporaneidade, mudar esse paradigma tem sido o grande objetivo de minha prática dentro da sala de aula.

Está sendo muito satisfatória essa reescrita espero que goste.

Atenciosamente: Erick Henrique Santos Souza

## **Introdução**

A ideia de discorrer a respeito do presente tema originou-se a partir das experiências propiciadas em cursinhos populares, através do qual, foi possível identificar as potencialidades que o ensino crítico e problematizador de Arte pode construir, desde colaborar com a formação humanística dos educandos, como a criação de subsídios para combater o preconceito com essa área do conhecimento. Preconceito esse, que se faz presente em todo âmbito educacional-tanto no ensino formal, como no ensino não formal-, e pensando como o Arte-Educador pode contribuir com a quebra desse preconceito, foi possível constatar que o educando pode conhecer um contexto diferente do que pode vir a ser o Ensino de Arte.

Logo, o presente relato busca elencar a experiência no cursinho Paidéia - cursinho popular pré-Enem, vinculado ao contexto do programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), projeto de inclusão da Universidade Federal do Rio Grande - onde, atuando como educador na disciplina de Artes foi possível identificar, analisar e constituir potencialidades para um Ensino de Arte com um viés crítico e problematizador.

É de extrema importância em um cursinho popular, a busca contínua da construção de um conhecimento crítico e transformador, para que o foco das aulas não fique submetido apenas a teores conteudistas – característica comum de muitos cursinhos tradicionais – com o único objetivo de ingressar na Universidade, esquecendo todo o significado e objetivos que a educação deveria buscar.

Os cursinhos populares devem buscar a formação humanística dos educandos, para que compreendam a importância de ingressar na Universidade e mudarem o paradigma elitista do qual, dentro dela, por muito tempo foi instaurado. Cabe aos cursinhos, que visem uma Educação Popular, buscar um conhecimento crítico e problematizador, que vise da mesma maneira, um teor libertador em relação à aprendizagem, tal como destaca Freire (2014), que a partir do discernimento de Opressor-Oprimido, os indivíduos pertencentes à classe oprimida deveriam buscar mudanças dessa realidade, porém, não seguindo os passos do opressor, mas libertando a si e aos opressores, fazendo com que pouco a pouco, toda uma realidade de um sistema reacionário caia por terra. O Ensino de Arte se faz muito viável para essa meta, por meio de uma construção crítica e problematizadora, o Arte-Educador pode contribuir com a formação pessoal do indivíduo, além de construir uma concepção de Arte diferente da qual o sistema educacional apresenta na maioria das vezes na escola tradicional, contribuindo com o ingresso de educandos que além de pertencerem a classes populares, serão



acadêmicos mais humanistas na sua estada na Universidade.

O cursinho popular Paidéia, visa contribuir com o acesso das pessoas pertencentes às classes populares na Universidade. As aulas acontecem semanalmente na área acadêmica do hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). No contexto do cursinho, são lecionados diversos conteúdos, das áreas do conhecimento, que são solicitados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio, porém, os conteúdos são trabalhados com um viés de Educação Popular, e no Ensino da Arte, esse objetivo não se faz diferente.

Todas as aulas de Arte do cursinho popular Paidéia buscam elencar os conceitos de Educação Popular, focando em dialogar com o ambiente do qual o educando está inserido, construindo o Ensino da Arte a partir da vivência histórica do educando, apresentando um conceito que fuja da mera livre expressão e construa uma análise crítica de Arte, tal qual propõe Barbosa (2010), onde a partir de uma abordagem triangular de ensino assentada em três concepções: a criação, a leitura da obra, e a sua contextualização. Esse método de abordagem, aliado as histórias de vida dos educandos, se apresenta como uma subvenção importante, capaz de promover com que o Ensino de Arte seja encarado como ferramenta de educação crítica e política, divorciada de teores meramente “figurativos” no qual ele costuma ser baseado. A partir disso, a Arte-Educação poderá ser encarada como ferramenta de um ensino astuto promotora de uma educação libertadora.

## **Desenvolvimento**

O presente relato problematiza a experiência realizada em uma aula ministrada no mês de Abril de 2016, no qual o tema proposto foi abordarmos as diversas concepções históricas que resultaram na atual conjuntura da história da Arte, tal como a identificação, classificação e interpretação a respeito de uma obra de Arte. No segundo momento foram

apresentados duas imagens, criadas em temporalidades distintas - uma das imagens era a representação da obra *Monalisa* de Leonardo Da Vinci e a personagem Sonic, criada pela empresa Nintendo para um jogo de videogame – porém, foi indagado aos alunos que ambas as imagens detinham de uma grande semelhança, ambas são imagens icônicas, ou seja, já estavam presentes no imaginário dos educandos, exemplo para comprovar isso, é o fato de que ambas as imagens não detinham de fontes com dados como informações ou títulos das obras. Logo, foi possível demonstrar aos alunos que eles já detêm de certo conhecimento artístico, adquirido a partir das suas experiências no dia a dia, mostrando que os educandos detêm da potencialidade de contribuir com o desenvolver da aula e a construção da aprendizagem.

No terceiro momento da aula, adentramos nos primórdios das civilizações, discutimos sobre as cavernas de Lascaux e Altamira, e sobre a pigmentação das pinturas rupestres, além de analisarmos o caráter místico que cada pintura detinha para a vida dos povos “primitivos”.

A partir da classificação do termo “primitivo”, levantado em muitos livros, foi proposto um pequeno debate a respeito dessa característica atribuída aos antepassados da humanidade. Após analisarmos o cotidiano dessas antigas civilizações, e, com a colaboração de um apanhado teórico, podemos encontrar diversos elementos que ainda hoje, mesmo em nossa contemporaneidade, com diversos adventos sociais e tecnológicos, também praticamos, mesmo que indiretamente. Um exemplo que comprova nossa proximidade com os antigos habitantes da terra, é a crença que os mesmos detinham em figuras místicas, e de como, por mais que nos consideremos evoluídos, também temos cuidado com fotos de familiares importantes e jamais iremos rasgá-las ou algo do tipo, tal como cita Gombrich (2013).

Após apresentadas diversas figuras rupestres, e comprovarmos nossa proximidade com os antepassados,

adentramos às civilizações Astecas, onde um dos educandos contribuiu de maneira significativa, já que sua nacionalidade era peruana, país berço das culturas astecas, logo seu conhecimento contribuiu muito com a aula e também com a minha formação enquanto educador, construindo assim um processo dialógico entre educador e educando, trazendo informações até então novas, tanto para os educandos, como também para o educador. A partir disso, o educando se faz presente no processo de aprendizagem, colaborando com a aula e a construção do conhecimento pessoal de todos os envolvidos.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A discência – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2015, p. 30).

No último momento da aula, problematizamos a respeito das primeiras civilizações e começamos a analisar nossa contemporaneidade, contrapondo com as representações do período egípcio, a partir dessa rica cultura podemos perceber que muitos avanços e descobertas dessa civilização foram responsáveis por tecnologias presentes até os dias atuais, como o papel e técnicas de agricultura.

Os educandos se mostraram interessados nas diversas curiosidades e questões que dialogam com nossa contemporaneidade, essa aula serviu como base do que viria ser as atividades a respeito do ensino da história da Arte, e de como ele é importante para a formação pessoal de cada pessoa, tanto em questões cognitivas como em questões reflexivas.

## Considerações Finais

O caminho do qual a aula percorreu se deu de maneira satisfatória, pois cada educando a sua maneira refletiu sobre como a arte dialoga e perpassa a história, elencando diversas questões sociais, potencializando a crítica e a autocrítica a respeito de suas ações perante a sociedade da qual é pertencente. A cada aula, está sendo possível problematizar e desconstruir paradigmas que muitas das vezes são construídos no âmbito educacional, sendo possível construir um novo olhar a respeito da disciplina de Artes.

Nesta aula, assim como as demais que estão sendo ministradas no cursinho popular Paidéia, a construção do conhecimento está ocorrendo de maneira satisfatória a minha formação enquanto docente e a formação dos educandos quanto futuros acadêmicos, nesse dia por exemplo, foi possível identificar de forma prática que toda aula é um processo de aprendizagem tanto para os educandos como também para o educador. Todos esses fatores levantados no relato contribuíram com a busca de um ensino crítico e problematizador, preceitos bases para uma educação popular.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2015.

GOMBRICH. **A história da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

## **A LEITURA E DISCUSSÕES DE TEXTOS COMO CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA**

*Éverton Fernandes Machado*  
UNIPAMPA

### **Contexto do Relato**

A contextualização, seja de um conteúdo abordado em sala de aula ou de alguma atividade desenvolvida, nos traz experiências na qual podemos introduzir conceitos na sala de aula. O trabalho docente e a organização escolar fazem parte do processo de aprendizagem, onde nós licenciandos estamos inclusos. Diante do Ensino de Ciências, direcionando para a parte da Química, conseguimos desenvolver várias práticas no âmbito educacional e com isso trabalhando diferentes métodos que podem ser empregados em uma classe. Podem ser abordados aspectos como: problemas ou fenômenos físicos, econômicos, sociais, ambientais, culturais, políticos, etc. Não precisam estar diretamente ligados aos alunos, mas podem fazer referência a outros assuntos, de forma que envolva ao aluno com a situação apresentada (FOGAÇA, 2016).

Apesar do componente de Química apresentar diversos conteúdos que às vezes exige um estudo maior por parte dos alunos, o que pode fazer a diferença é a metodologia empregada para trabalhar esses conteúdos. No ensino da Química, podemos utilizar diversas formas de trabalho com os alunos, desde práticas pedagógicas até experimentos simples que podem ser empregados e readaptados em sala de aula, assim facilitando a compreensão. A partir desses conceitos,

devemos planejar atividades diversificadas que mudarão para sempre a percepção de nossos alunos, assim, precisamos ter ternura e dedicação como jovens e educadores para contribuirmos para uma educação melhor a todos.

Por se tratar de uma atividade diferente, contextualizar significa provocar os alunos a pesquisar e debater entre si as questões que são abordadas a partir de um contexto social, ético, entre outros meios. A partir dos encontros de estágio na Universidade, buscamos algo que diferencie o professor em sala de aula e com isso sempre buscando a reflexão e o diálogo. Ao longo do Estágio Supervisionado III, onde fiz minha regência na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, no Município de Bagé – RS, com uma turma de segundo ano, vinculada ao curso de técnico em mecânica, trabalhei com textos relacionados ao cotidiano dos alunos e também da sociedade em geral, como exemplo a poluição dos rios em áreas urbanas que afeta todos, assim trabalhamos o conceito de soluções, como também a concentração de álcool no sangue, abordando concentração comum.

### **Detalhamento das Atividades**

Para dar início no desenvolvimento e na leitura de artigos, escritas e textos vinculados a contextualização, abordei primeiramente o conteúdo de soluções, a partir da poluição das águas urbanas podemos trabalhar vários assuntos que podem ser tratados e discutidos em sala de aula. Entre os principais fatores que colaboram para a poluição da água estão: lançamento de esgotos domésticos e efluentes industriais nos corpos hídricos, urbanização desenfreada, atividades agrícolas e de mineração, poluentes presentes na atmosfera carregados pela chuva, mudanças climáticas, entre outros fatores que colocam em risco a existência de água para consumo na Terra. A partir da abordagem deste tema e tendo como foco a contextualização, podemos discutir que convivemos

diariamente com vários tipos de solução, algumas de grande importância para a manutenção da vida, como o ar atmosférico, a água potável, mineral, dos rios, do oceano e também outros meios que prejudicam a saúde, como no caso o despejo de resíduos.

Num segundo momento foi trabalhado um texto relatando a quantidade de álcool etílico no sangue, no qual, faz parte de um assunto muito importante e que de certo modo influencia na vida dos jovens: quando a questão é alcoolismo devemos estar atentos ao que estamos ingerindo, pois, a partir de uma certa quantidade, a pessoa apresenta sinais de embriaguez, não possuindo mais o conhecimento do que está fazendo, levando a sérios acidentes, quando não estão acompanhados de outras pessoas. Generalizando, uma das maneiras usadas pelos químicos para expressar a concentração de uma solução, é por meio da massa de soluto dissolvida em certo volume dessa solução. Essa grandeza, frequentemente é denominada concentração comum, então observamos que a partir da quantidade ingerida de álcool no sangue e da massa corporal, conseguimos calcular a concentração de álcool a partir da massa do indivíduo, estabelecendo os limites de ingestão, assim debatendo como o bafômetro interfere nessas questões relacionadas ao alcoolismo.

Com a elaboração dessas aulas, tive êxito no que tinha preparado, pois percebi o envolvimento dos discentes na atividade, além da leitura e discussão desse artigo sobre poluição urbana e a concentração de álcool no sangue, percebendo que trazendo artigos e textos contextualizados ajudam no desenvolvimento dos estudantes, no entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado.

Para mim, uma aula é aquela que foi pensada e preparada previamente. Os alunos percebem quando o professor pesquisou, estudou e foi atrás de atividades para a sala de aula. Nos dias atuais, onde chamar a atenção de um aluno para sua aula está cada vez mais difícil, ter uma atividade

bem preparada e pesquisada, nem que seja na discussão de um artigo, faz toda a diferença. Os estudantes sempre estão em busca de algo novo, algo que os desafie e por isso, com um bom planejamento, a aula pode ficar bem mais interessante.

## **Análise e Discussão do Relato**

A partir das observações feitas em sala de aula, nesse período de estágio no qual estou articulado, notei uma mudança no modo de pensar dos alunos, dentro da contextualização, conseguimos fazer com que o estudante explore tudo que há ao seu redor, sempre levando em conta aspectos sociais, linguísticos, da natureza e meios que reflitam a palavra “contextualizar”. Assim, trabalhando conceitos em sala de aula que reforcem esse tipo de foco, levando a participação assídua dos estudantes quando algum conteúdo é abordado, os mesmos se sentem motivados, pois o método conteudista não se torna eficaz em determinadas ocasiões.

Um aspecto de suma relevância e que pude refletir, é o desenvolvimento dos discentes no hábito da leitura a partir desses encontros, na qual abordei temas diferenciados, diante dos conceitos trabalhados em sala de aula. A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem. Segundo Fogaça (2016), o aluno será mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, ele passará a ter um papel central, será o protagonista; como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

A experiência que vivenciei com o estágio supervisionado III, me fez perceber a importância de se formar um profissional qualificado, capaz de trabalhar com as diferenças existentes nas escolas, seja esta uma sala de aula, ou uma escola como um todo, ou mesmo a sociedade de forma geral. Partindo desse princípio consegui explorar a turma pela qual estava inserido, tentei de alguma forma estabelecer o



máximo possível de diálogo tanto com os docentes, discentes e direção, pois quando estabelecemos um bom relacionamento, o trabalho é desenvolvido de uma forma melhor, sempre trocando experiências, pois no mundo dos professores precisa sempre haver uma troca de conhecimento, assim formando uma ponte de saberes entre professor, aluno e direção.

## **Considerações Finais**

O Estágio é um momento importante na vida de nós, estudantes, sendo uma preparação para atuarmos como futuros professores no ensino de Química. Por isso, enfatizo que é um momento de aprendizado, pelo qual nós passamos, nele aprendemos a ser professores e também a sermos humanos e olharmos nossos alunos com compaixão e entusiasmo.

Desse modo, a aplicação de temas contextualizados focados no ensino da Química se apresenta como uma das ferramentas auxiliares que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. A partir da sua aplicação na sala de aula, o ensino pode se tornar mais dinâmico e prazeroso, no qual o discente aguçado pela prática da leitura, busque a resolução de problemas apresentados pelo mesmo, como forma de aprimorar seus conhecimentos, e perceber que tudo que está contido ao seu redor, pode ser trabalhado e executado em sala de aula.

Sinto-me empolgado em relação a prática como futuro docente, mas observo muitos professores, que já não se importam tanto com a prática do ensino e estão ali, somente por questões salariais ou algo em função. Então penso que o futuro somos nós que fazemos, se pensarmos que a prática docente será uma experiência monótona, que não vai dar certo, que não vai haver respeito, compreensão, então isso irá acontecer. Tudo depende de nós mesmos, da nossa administração e o que queremos ser no futuro.

A partir desse relato podemos aprender que o ensino

está muito além que uma aula conceitual, mas sim em uma aula diversificada e dinâmica, e que contextualizar faz parte de uma construção de conhecimento, que muitas vezes os alunos não percebem no conteúdo trabalhado diariamente e com isso podemos explorar novos conhecimentos para auxílio de novas atividades. Se o professor usar esse recurso tão imprescindível, que é a contextualização, estará mais propenso a ter êxito em preparar seus alunos não só para uma memorização que não valoriza os aspectos conceituais, mas estará, na verdade, preparando-os para a vida.

## **Referências**

FOGAÇA, Jennifer. **CONTEXTUALIZAÇÃO**. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/contextualizacao.htm>> Acesso em: 10 de junho de 2016.

## **LECIONAR NA EJA, O SONHO DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO**

*Francine Freitas Avila*  
FURG

Confesso que não havia entendido bem do que se tratava a proposta da escolha do objeto, penso que isso aconteceu por eu andar tão atarefada nesse meu último ano de formação, estou envolta em mil atividades e projetos, trabalho, estágio, PIBID, cirandar, inglês, casa, marido. Ufa!!! Já não sei como dou conta, mas no final dou, hehehe, talvez por isso a intencionalidade da escolha do objeto tenha me escapado, porém, ao ler o relato da minha colega na hora me toquei: Bah, era por isso que eu precisava escolher um objeto! Nesse momento tudo me pareceu tão óbvio e eu pareci tão boba.

Bem! Voltando ao objeto. O objeto que escolho é um sofá de couro marrom bem velhinho que havia na casa de minha avó paterna. Escolho ele, pois lembro, que quando era menina ainda bem pequena passava horas muito agradáveis sentada (ou deitada) naquele sofá, assistindo aos meus programas de TV favoritos no aparelho de televisão que meus avós sempre tiveram, um daqueles antigos de tubo e que para mudar os canais tínhamos que girar um botão. Eu amava aquele sofá, tenho lembranças maravilhosas daquele tempo, lembro que deitada nele eu podia ver os quadros nas paredes, fotografias minhas e dos meus primos ainda bebês, lembro que eu era um bebê muito feinho. Minha avó adorava me contar que quando eu nasci, cabia em uma caixinha de sapato de tão pequenininha que eu era e ela dizia que bebês que nascem

feinhos como eu nasci, geralmente se tornam pessoas muito bonitas quando crescem. Lembro que isso sempre me fazia sorrir.

### **Como cheguei até aqui?**

Olá, meu nome é Francine Avila e sou formanda (heeeee!!) do 8º semestre do curso de Pedagogia da FURG, devo admitir que meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) se dá por motivos que estão intrinsecamente ligados ao meu ser, para esclarecer o que digo é preciso contar um pouco do que me trouxe até aqui. Quando eu era adolescente precisei abandonar a escola, pois precisava trabalhar, realidade que fazia parte da cultura a qual eu estava inserida. Fiquei muitos anos longe dos estudos, e como a maioria das pessoas, nessa situação, pensava que a minha oportunidade havia passado e que já era tarde demais para voltar a estudar, foi quando conheci o programa da EJA de uma Escola Estadual da minha cidade, a Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama e me enchi de esperanças.

Em 2008 ingressei nessa escola como estudante da EJA no ensino fundamental com bastante dificuldade, pois trabalhar o dia inteiro e ainda encontrar força de vontade e disposição para ir à escola a noite é bastante complicado, mas apesar das dificuldades, conclui o Ensino Fundamental e Médio. Como sempre tive o sonho de cursar uma Universidade decidi fazer o ENEM e em 2013 ingressei como graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde hoje sou formanda.

Apesar das dificuldades encontradas pelo meu caminho para chegar até aqui, venci demandas que a bem pouco tempo atrás me pareciam impossíveis de serem alcançadas. Quando olho para trás vejo uma menina insegura, que não acreditava no seu potencial, que cresceu ouvindo que “aquilo não era para ela” e por tanto nunca imaginou que seria capaz, ou que teria o

direito de cursar uma Universidade. Hoje tenho muito orgulho dessa menina pois ela alcançou o que poucas pessoas conseguem. Chegou até aqui com muito trabalho, muito esforço, dedicação e principalmente SUPERAÇÃO.

O meu objetivo como graduanda sempre foi o de algum dia atuar na EJA para que eu pudesse de alguma forma retribuir às pessoas o que me foi possibilitado, a oportunidade de retomar e dar continuidade aos meus estudos e de acreditar em mim mesma. Estar escrevendo esse relato desperta sentimentos antigos, a muito adormecidos em mim, mas também é a expressão de um sonho, uma conquista, que muitas vezes pensei que não seria capaz de realizar e por esse motivo, principalmente, eu gostaria de trazer esperança para esses alunos que estudam na EJA. Para que eles possam perceber, assim como eu percebi, que apesar das adversidades encontradas pelo caminho, somos capazes de muito mais, muito mais do que nos fazem acreditar...

Bem, quando me inscrevi para participar, pela segunda vez, do Cirandar já tinha em mente que iria fazer um relato sobre a experiência que estou vivendo no estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Penso em fazer o relato desde as observações até o momento do estágio que estarei vivenciando. Então vou começar falando um pouquinho sobre a escola e a turma.

### **Sobre a escola...**

O CAIC (Centro de Atendimento Integral a Criança) iniciou suas atividades em 1994, e o fato de ter sido construído dentro da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) possibilitou uma estrutura de funcionamento, bem como propósitos e ideias, que se diferenciam dos demais CAICs. Elucidando isso, cabe destacar o convênio firmado entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande e a FURG para a criação da Escola Municipal Cidade do Rio Grande, onde irei realizar o meu estágio.

A Escola atualmente atende à Educação Básica, isso implica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. O público atendido, desde a sua fundação, é formado por moradores do entorno – Bairros Castelo Branco II, CIBRAZÉM, Cidade de Águeda, Vila Maria e adjacências. As precárias condições de vida de grande parte dos estudantes atendidos pela escola são latentes. Isso se manifesta na precariedade no que tange a inserção no mercado de trabalho, a vulnerabilidade em suas diferentes formas, a injustiça social, ambiental e a violação de direitos humanos básicos (SILVA, AMARAL e NOGUEZ, 2015).

Essas comunidades são fortemente marcadas por processos de exclusão social e cultural, com altos índices de vulnerabilidade econômica e ambiental. No CAIC, através de convênio com a Prefeitura Municipal do Rio Grande, funcionam uma Escola de Educação Básica – Escola Municipal Cidade do Rio Grande – e uma Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF). Além disso, o CAIC é envolvido com um conjunto de ações extensionistas de ensino e pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande, as quais formam a Integração Comunitária. Essa última, em contíguo com a Educação e a Saúde, compõem as três áreas de atuação do Centro (SILVA, AMARAL e NOGUEZ, 2015, p.03)

### **Sobre a turma...**

A turma observada trata-se de uma turma da EJA multi-seriada que abrange a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, com isso possui algumas diferenças do ensino regular aplicado durante o dia. Nesta modalidade o ensino passa por um processo de aceleração onde cada ano é constituído de um semestre e a nota para obtenção da média é 5,0, enquanto que no ensino regular a média é 7,0.

Minha inserção nesta turma vem acontecendo desde o primeiro semestre de 2016, quando começaram as observações

para a disciplina de estágio obrigatório. Essa turma me surpreendeu, de certa maneira, por sua faixa etária. A turma é composta, em sua grande maioria, por alunos bem jovens de com idades que variam dos 15 aos 21 anos. Bem diferente da realidade que esperávamos encontrar, que seriam alunos bem mais velhos na faixa dos 40 anos ou mais.

A turma é composta por um total de 34 alunos, pelo que pudemos observar a maioria dos alunos não tem emprego fixo e todos os alunos residem nos bairros próximos a escola, em comunidades de baixa renda. Os alunos se relacionam relativamente bem, existe alguma implicância por parte dos mais jovens, mas em geral se relacionam bem. Através das observações pudemos constatar que somente 20 alunos frequentam as aulas e mesmo assim em dias alternados, na maioria dos dias comparecem no máximo 12 alunos.

Os alunos em geral têm bastante dificuldade com a leitura, escrita e as quatro operações matemáticas. Os alunos mais jovens desta turma estão na EJA por consequência de estarem há anos reprovando na mesma série sem conseguir avançar, os motivos, para tanto, são muitos e as consequências são: alunos desestimulados, que se sentem inferiorizados, que (em grande parte) estão ali por que são obrigados, por serem menores de idade. Já os alunos mais velhos estão retornando depois de um longo período fora da escola e os principais motivos para esse retorno, segundo eles, é o de almejar um emprego melhor e ler e escrever com fluência (BARRETO, 2013).

### **As observações...**

Nas observações pude perceber que a organização do dia a dia de sala de aula é simples. O professor tenta explorar os espaços que a escola oferece: biblioteca, informática, pátio e também a sala de aula, que é um espaço muito rico em aprendizagem. Ele considera que a construção das aprendizagens se dão muito mais pela informação que chega

até os alunos, do que pelo espaço em si (FREIRE, 1987). O professor costuma utilizar materiais diversos em sala de aula: vídeos, textos, livros didáticos, dicionário, literatura. Tudo depende do objetivo que pretende alcançar em cada aula, eles gostam bastante de atividades que envolvam a lógica, mas não gostam de atividades que envolvam muita escrita. Uma das atividades preferidas dos alunos é ir para a sala de informática, a grande maioria da turma tem bastante interesse em aprender a utilizar o computador.

### **O estágio...**

Hoje eu estou finalizando a segunda semana de estágio, está sendo muito gratificante e realizador para mim, pois como já havia mencionado anteriormente, viver esse momento é a realização de um sonho. Estou podendo pôr em prática muitas das teorias das quais tive oportunidade de me aprofundar ao longo desses quatro anos, como por exemplo, a pedagogia segundo Paulo Freire (1921-1997). Segundo o autor, o papel do professor deve ser exercido de forma a auxiliar o educando no processo de aprendizagem. O diálogo é o ponto de partida para o processo de aprendizagem, para Freire (2001) o diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir. O professor deve ser o mediador deste processo, deve sempre buscar formas de auxiliar o aluno na aquisição do conhecimento, deve sempre estar disposto a mudar, a se aprimorar e nunca esquecer que há sempre uma reciprocidade no processo de educação como nos diz Freire (1999), “é preciso considerar que o professor aprende, ensinando; ensina, aprendendo” (p. 32).

Em contrapartida, é claro, também está sendo uma experiência muito desafiadora, pois estou tendo que lidar com situações que eu temia muito, como por exemplo, “aluno problema”, isso era uma das coisas que eu mais temia. Bem, vou explicar a vocês. Eu tenho um aluno que, quando está em



aula, torna quase que impossível para os outros prestarem atenção, porque ele faz o tipo exibido e provocador. Estar tendo que lidar com esse tipo de situação está sendo um grande desafio para mim, mas fora isso até agora as aulas estão decorrendo super bem, os alunos parecem estar gostando bastante e acho que por enquanto é isso. Provavelmente na reescrita terei mais coisas para contar.

Olá! Bom, terminei meu estágio e como havia dito anteriormente tenho mais coisas a relatar.

No que diz respeito a primeira semana, correu tudo melhor do que o esperado; o planejamento foi aprovado pela orientadora do estágio, o professor regente da turma elogiou também o trabalho. Mas as coisas não foram sempre tão fáceis e agradáveis.

Na segunda semana, começaram os problemas com os planejamentos e aquela sensação de estar fazendo um ótimo trabalho deu lugar a um sentimento de frustração e insegurança. Assim, a partir deste momento é que percebi uma dificuldade com os planejamentos na EJA, dificuldade esta que era o reflexo de um curso de formação de professores que oferece apenas um semestre para a aprendizagem do complexo e amplo campo do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Foi preciso muita vontade e dedicação para superar as barreiras da falta de preparo aliada à inexperiência. Foi fundamental saber ouvir as críticas, aceitá-las como conselhos, admitir que todas as ideias poderiam ficar ainda melhores, pois fazer isso, era também buscar a realização de um bom estágio e ganho de aprendizado no processo de formação acadêmica.

Superados os problemas com o planejamento, a partir da quarta semana já conseguia adaptar às necessidades da turma juntamente ao conteúdo programático, agora, a preocupação era dar boas aulas, e isso, significava fazer uso de uma boa didática para que os alunos pudessem aprender da melhor forma possível. Por isso, se fazia recorrente o autoquestionamento: será que estou conseguindo fazer com que

eles entendam os conteúdos?

Preocupada com o rendimento dos alunos, uma atitude que fazia parte do dia a dia nas aulas era o acompanhamento individual dos educandos. O atendimento de classe em classe, resultava em um melhor diagnóstico das dificuldades e em maior facilidade de cada aluno. Além disso, percebi que quando dava maior atenção a eles, conseqüentemente, os alunos sentiam-se valorizados e não tratados como só mais um aluno, um número na sala de aula.

O tema da proposta de ensino a qual trabalhei ao longo do estágio foi sobre as diferentes profissões. Conversava-se sobre os mais diversos tipos de profissões existentes, durante as aulas eram lidos textos que sempre tratavam de assuntos relacionados ao mercado de trabalho e a importância do trabalho na sociedade. Mas o que me deixava preocupada era justamente o fato de em todas as aulas sentir como se fossem obrigados a trabalhar um tema que, após cinco semanas de estágio, já parecia estar desgastado.

Isso, ao longo das dez semanas, sempre foi um dos maiores desafios a se cumprir, aliar o tema das profissões ao currículo escolar, aos saberes dos educandos e, ainda assim, tornar as aulas interessantes e atrativas com o intuito de evitar a evasão. Para que se pudesse diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, por vezes foi feito o uso vídeos, jornais, revistas, filmes e dinâmicas de grupo. Para Garcia, Machado e Zero (2013, p. 71), “quando retornam à escola, o professor deve considerar as experiências profissionais e o contexto cultural do aluno, abordando temas condizentes com a sua realidade, evitando assim o desinteresse que acaba levando ao fracasso escolar”.

Percebi que os alunos mais velhos da turma gostavam muito de copiar textos do quadro, realizar exercícios matemáticos, ou seja, esperavam por um molde da escola tradicional, onde o professor não traz para o espaço escolar questões que sobressaem os conteúdos curriculares. Enquanto

os alunos mais novos, gostavam mesmo era da conversa, do debate, não que se envolvessem muito, mas por que assim, não precisariam copiar os textos, estudar novos conteúdos e resolver problemas matemáticos.

Para além disso, também existia a preocupação da evasão escolar, este era um dos meus maiores medos. Tanto quanto dar boas aulas e ter um bom aproveitamento na aprendizagem de seus alunos, era preciso chegar ao final do estágio sem nenhuma desistência ocorrida por causa das aulas. E assim foi até o final do estágio, houve uma desistência que fora por motivos pessoais do educando e uma transferência.

Houve um outro fator que julguei ser interessante: o processo de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos deveria se fazer diferente daqueles trabalhados com as crianças, ou seja, a infantilização dos adultos deveria ser evitada.

As práticas pedagógicas que alicerçavam a EJA tinham de ser diferentes daquelas desenvolvidas com as crianças, pois os adultos traziam consigo uma bagagem de saberes e expectativas específicas, as quais não podiam ser ignoradas durante o processo educativo, e mais do que isso, devia-se incorporar tais saberes à grade de conteúdos programáticos e tê-los como base para temas geradores. Nesse sentido Freire fala:

Que fazemos, por exemplo, se temos a responsabilidade de coordenar um plano de educação de jovens e adultos, em uma área camponesa, que revela, inclusive, uma alta porcentagem de analfabetismo? O plano incluirá a alfabetização e a pós-alfabetização. Estaríamos, portanto, obrigados a realizar, tanto a investigação das “palavras geradoras”, quanto a dos “temas geradores”, base de que teríamos o programa para uma e outra etapas do plano (1987, p. 56).

Para que isso fosse possível, sempre se escutou o que os alunos tinham a dizer, suas vontades, necessidades, dúvidas,

curiosidades, para que assim, se pudesse fazer das práticas de ensino e aprendizagem, algo relevante e interessante para os educandos, pois é esta uma das ações que um professor da EJA pode recorrer para que a evasão escolar diminua.

Um conceito que existia era de que a EJA, mesmo que em sua grande maioria formada por sujeitos a margem da sociedade e com poucos recursos financeiros, não poderia ser entendida como uma modalidade de ensino que deveria sustentar-se em uma política assistencialista, na verdade, deve-se compreendê-la como um caminho para que as pessoas possam ter conhecimento do seu papel social e de seus direitos. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA afirmam que:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos (DCNEJA, 2001, p. 1).

E justamente por entender a EJA como modalidade que busca garantir a educação e os direitos dos cidadãos, é que por várias vezes em aula, busquei tratar de assuntos de cunho político, social e econômico, pois acredito que a EJA, é mais do que ensinar a ler e escrever. Mas deve, se firmar na construção de sujeitos críticos e reflexivos que entendam seus direitos e seus deveres, possam participar da sociedade em que vivem de maneira ativa fazendo parte das decisões que modificam as suas vidas e todo o contexto social em que vivem.

Assim, o estágio final realizado na modalidade da EJA acabou sendo mais do que de planejamentos, de angústias e de cansaço. Se traduziu em um crescimento muito significativo para ambos em sua formação acadêmica, pois pensam ter adquirido saberes que somente a prática pedagógica, exercida e

exercitada na sala de aula, no ambiente escolar, poderia proporcionar-lhes.

Para além disso, resultou também em crescimento pessoal, quando aprenderam que um professor, não pode mudar o mundo, mas pode sim, com muita dedicação e empatia, mudar a realidade de muitas das pessoas as quais ele pôde ter o privilégio de conhecer e auxiliar na busca por seus objetivos e na garantia de seus direitos enquanto cidadãos, ao realizar uma prática, que transcende o pedagógico, que é político-pedagógica.

## Referências

BARRETO, Sabrina das N. **Aprender a ser educador da EJA nos ambientes onde transitam**: o olhar de uma Educadora Ambiental. 2013. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/RS. 2013.

GARCIA, Juliana V.; MACHADO, Thaís; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na Escola de Jovens e Adultos. *Diálogos Pertinentes*, v. 9, p. 68-88, 2013

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SILVA, Maria de Fátima Santos da, AMARAL, Débora Medeiros, NOGUEZ, Janaína Amorim. **Vida e Cidadania**: A Extensão Universitária Como Práxis de Educação Popular no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic/Furg). Bagé/RS. 33º SEURS. 2015.

# **DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

*Geovana Santos dos Santos*  
UNIPAMPA

## **Contexto do Relato**

As quatro componentes de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Química da Unipampa, apresentam em duas formas distintas, o primeiro estágio consiste em perfazer cerca de 15 horas-aula de observação a professores de química dividindo a carga horário para as três séries do ensino médio, ocorrendo uma apenas por semana, ao desenvolver este estágio ocorre um momento de intervenção, onde o professor-estagiário ministra uma aula diversificada com algum recurso pedagógico. Nos demais estágios ocorrem a regência nas 3 séries do ensino médio em qualquer modalidade, onde cada discente assume as aulas de química de um professor da educação básica das escolas do município de Bagé, perfazendo duas observações e posteriormente assumindo a regência da turma, realizando cerca de 30 aulas de 45 min cada. Em cada estágio é proposto a utilizando de um recurso pedagógico como atividades lúdicas, experimentação e TIC's como forma de promover a aprendizagem dos alunos. Semanalmente ocorre a escrita no portfólio sobre as aulas ministradas, reflexões dos artigos discutidos no grupo grande, as atividades de micro-ensino e os anseios vivenciados na sala de aula, assim como a partilha das experiências e dificuldades vivenciadas.

O Estágio Curricular Supervisionado, é indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, é um dos primeiros processos de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios da docência, este acontece durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e do ambiente escolar.

O Estágio da Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Os principais objetivos do estágio é identificar analisar e interpretar formas de atuação do professor de Química e/ou de Ciências visando refletir criticamente sobre a realidade escolar vivenciada, ocorrendo aproximação e conhecimento da realidade escolar de um professor.

Cury (2003, p. 55) reflete que “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. Para isso é imprescindível o desenvolvimento do estágio com consciência porque só assim o futuro professor terá a clareza do que ele enfrentará a cada dia, sendo o melhor e fazendo o melhor, é disso que necessitamos, é disso que a sociedade precisa, é isso que os pais anseiam para seus filhos, é isso que o futuro espera de nós educadores.

## **Portfólio**

O uso deste recurso proporciona aos alunos melhorar e aperfeiçoar a escrita crítica e reflexiva sobre a sua docência, ressaltando pontos positivos e negativos a respeito da sua regência, assim como o detalhamento dos recursos pedagógicos utilizados para a aprendizagem dos alunos no contexto do seu estágio.

Não existe uma forma correta ou regras para a criação do modelo de um portfólio, este apenas vem ganhando espaço. O Portfólio é esse instrumento que reflete a trajetória desse saber construído. Também possibilita aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado (Vieira, 2002). Assim tornando-se uma forma de avaliação, pois é necessário dedicação e paciência de ambas as partes, o que torna um trabalho em grande escala.

A escrita no portfólio do nosso estágio ocorre semanalmente após as aulas ministradas, onde detalhamos as atividades feitas assim como refletimos sobre os pontos negativos e positivos de cada aula, evidenciamos nossas dificuldades, problemas, erros/acertos e os anseios ao decorrer de cada regência. Também ocorre a escrita das reflexões sobre os artigos discutidos nas aulas presenciais de Estágio, reflexões sobre todas as atividades feitas durante estes primeiros contatos com a escola sendo professora-estagiária.

Levando em consideração que ler e escrever são elementos básicos na vida de um acadêmico, contribuindo para sua formação, a realização desta atividade consiste no andamento de um elemento preparatório, onde este contribui para a realização de uma escrita reflexiva sobre a atual docência vivenciada, onde o estagiário, reflete sobre sua aula, relevando aspectos essenciais na aula ministradas, atitudes e recursos que por vezes não foram apropriadas para tal contexto educativo. Porém, a autonomia da reflexão sobre seus primeiros erros, enquanto atitudes difíceis na docência, a realização e criação de um portfólio consiste na elaboração de um diário docente reflexivo das primeiras ações docentes.

### **Micro-Ensino**

Esta é uma atividade avaliativa onde os estagiários devem apresentar em 20 minutos uma aula sobre um determinado conteúdo programático referente aos conteúdos de



química, para a sua turma de estágio ressaltando a utilização de alguma ferramenta pedagógica ou até mesmo um recurso adaptado, após a apresentação ocorre a análise dos colegas e do professor, este momento serve para refletir e ouvir críticas sobre a posição docente.

O microensino pode ser considerado um laboratório de treinamento para professores, Hansford (1977, p. 232), diz que esta atividade é de extrema importância é um momento onde podemos elaborar aulas e analisar como explorar determinados conceitos utilizando recursos e os colegas procederam na explanação de determinados conteúdos.

A importância da realização desta atividade é baseada na reprodução de uma aula aplicada a turma de estágio, onde consiste na reflexão crítica sobre a postura docente, sendo avaliada pelos colegas e professores, que acompanham a evolução enquanto professor de Química.

## **Planos de Aula**

A utilização dos planos de aula consiste na elaboração e no planejamento de todas as atividades realizadas na sala de aula, este elaborado e enviado aos professores para análise. As aulas ministradas com um plano de aula bem elaborado de acordo com as necessidades dos alunos, promove uma maior participação durante as aulas ocorrendo então uma melhor aprendizagem. Karling (1991, p. 304) nos diz que “com planejamento, fica bem claro o que se pretende e o que deve ser feito para se chegar aonde se quer. Um bom planejamento dá segurança ao professor”. Dessa forma as aulas bem planejadas andam em ritmo melhor, o professor ao adentrar na sala realiza um trabalho significativo, baseado em seu plano de aula que não deve estar fora da realidade dos alunos.

Ressalto que o plano serve de base para o decorrer das aulas, porém pode ocorrer alteração no mesmo, portanto, o bom planejamento das aulas aliado à utilização de

metodologias contribui para a realização de aulas satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável e de modo a facilitar a compreensão dos alunos.

## **Análise e discussão do relato**

Há um movimento de renovação crítica do ensino de Química, que busca fugir dos conteúdos apenas descritivos, para criar com a Química uma consciência com responsabilidades social e política (CHASSOT, 1995, p. 133), o uso de atividades experimentais assim como o uso de recursos pedagógicos visa promover uma contextualização do ensino de química com o meio em que o aluno e a escola estão inseridos, e assim despertar o interesse dos alunos não só pelo conteúdo químico, pois a química está em todo o lugar.

No ensino de Ciências, podemos destacar a dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala de aula com a realidade a sua volta. Considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade (SERAFIM, 2001), ao analisar os relatórios acredito ter trabalhado este conceito de uma maneira que auxiliou a construir o conhecimento dos alunos, onde os mesmos foram os autores no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para os professores, o desenvolvimento de atividades experimentais aumenta a capacidade da aprendizagem dos alunos, pois funciona como meio de envolvê-los no tema em estudo (GIORDAN, 1999). Ressalto aqui a importância da contextualização no momento da experimentação, pois ao desenvolver esta forma de estudos com os alunos, observei que os mesmos obtiveram satisfatoriamente a aprendizagem, onde conseguiram distinguir as principais formas de apresentação para a função álcool.

Ao realizar os quatros estágios supervisionados, este suprimiu minhas expectativas, pois tive total liberdade e apoio

da professora-regente assim como da equipe diretiva da escola. Elaborei aulas diversificadas através da produção dos planos de aula, utilizando métodos de ensino e didáticas diferenciadas com o propósito de melhorar a interação aluno-aluno e aluno-professora.

## **Conclusão**

O processo de ensino-aprendizagem é como uma via de mão dupla, tanto para o professor como para o aluno, onde há momentos em que professor ensina e ora ele passa a ser aprendiz. Realmente o aluno não é uma tabula rasa, não seria responsável pela construção do seu próprio conhecimento, há uma grande troca de experiências neste primeiro contato docente que é o estágio supervisionado.

Ao decorrer desse período de estágio foram vivenciadas aprendizagens e momentos de contextualização dos conteúdos trabalhos com vivências dos alunos, assim contribuindo para a aprendizagem dos alunos e minha formação acadêmica, nas aulas presenciais e nos momentos de leitura refletimos sobre a importância do Ensino de Química evidenciando todos os aspectos e características neste momento de iniciação à prática docente.

## **Referências**

BRASIL. **Lei 9394/96**. Diretrizes e bases da educação nacional-LDB. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

CHASSOT, A. I. **Para que(m) é útil o ensino?** Alternativas para um ensino (de Química) mais crítico. Canoas: Editora da ULBRA, 1995.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes:** A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química**

**Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, 1999. Disponível em  
<[http://qnesc.sbj.org.br/online/qnesc34\\_1/05-EA-43-11.pdf](http://qnesc.sbj.org.br/online/qnesc34_1/05-EA-43-11.pdf)>

HANSFORD, B. C. **Microteaching, feedback, dogmatism, and nonverbal perceptiveness**. 1997. Disponível em  
<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_EPQ120.pdf&gws\\_rd=cr&ei=30bEV-f4PIK6wASF1rHADA](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ120.pdf&gws_rd=cr&ei=30bEV-f4PIK6wASF1rHADA)>.

KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

SERAFIM, M. C. A Falácia da Dicotomia: Teoria e Prática. **Rev. Espaço Acadêmico**, 2001. Disponível em < [www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br) >

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Revista: Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE**, v. 6, nº 2 jun/dez. 2002, p. 149-153.

# **A PERGUNTA EM SALA DE AULA COMO MEDIADORA PEDAGÓGICA PARA A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

*Isabel Rocha Bacelo*

E. E. E. B. Manoel Vicente do Amaral

## **Introdução**

Este relato constitui-se a partir do curso de Extensão Cirandar 2017: rodas de investigação desde a escola onde uma das atividades proposta é a escolha de um tema que nos desafie em nossa sala de aula e que acreditamos ter como necessidade compreendê-lo melhor. Após ler as orientações do referido curso, parei para analisar e refletir sobre o meu dia a dia em sala de aula e uma das inquietações que tenho me veio muito forte nesse momento e decidi que esse seria o meu tema: a desmotivação e o desinteresse dos alunos do ensino médio na sala de aula.

Sou professora de Ciências e Biologia há 15 anos, trabalhando com ensino fundamental e médio. Nesse tempo de experiência em sala de aula verifico que o retorno em termos de curiosidade, participação, envolvimento com as aulas os tenho com os alunos do ensino fundamental. Os do ensino médio em poucos momentos se envolvem e participam, mostrando menor interesse pelas aulas. De uma maneira geral, estão apáticos, desmotivados e desinteressados. Portanto a minha questão envolvendo minha sala de aula é: como motivar e provocar o interesse dos alunos do ensino médio em sala de aula?

A partir dessa questão iniciei um estudo teórico sobre o tema e desenvolvi uma ação pedagógica com um grupo de alunos.

## **A Educação e a sua Importância na Constituição de Sujeitos**

### **2.1 A Educação Segundo a Pedagogia de Paulo Freire**

A educação, dentro da esfera social é a principal política a preparar melhores cidadãos, críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade e do meio em que vive. E cada vez mais exige um ensino a ser trabalhado de forma contextualizada, interdisciplinar, interativa, de forma a ser interessante aos alunos. Segundo a pedagogia de Paulo Freire visando à formação de educandos que sejam capazes de atuar criticamente e de transformar a sociedade. Mas o que se observa é que o currículo não acompanha essas mudanças e o ensinar acaba tornando-se um desafio diário e cada vez mais difícil. De acordo com Freire (2005) o ensino se dá pelo diálogo e pela problematização coletiva dos saberes, a partir da vivência dos educandos.

Segundo o autor não é possível uma educação dialógica fora do contexto sociocultural dos educandos e sim que pautar os aspectos sociais, políticos e culturais de educação, buscando uma relação metabólica sustentável entre o ser humano e natureza. Portanto engajar os educandos somente nas concepções de teoria e prática sem primar pelo desenvolvimento de intelectuais atuantes na mudança social, rumo a uma sociedade justa e ambientalmente sustentável, o educando não estará exercendo sua liberdade e a responsabilidade de suas ações. Para o autor o ato de aprender não se constitui em transmitir, mas em uma relação de construção, de reconstrução, constatação para a mudança. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente

crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor deve deflagrar. Souza (2011) concorda que uma sociedade deve educar o ser humano a ser capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de despertar sensações e sentimentos e de respeitar. O que vem de encontro com Freire, onde o ato de conhecer, criar e recriar objetos faz da educação uma arte que, em suas diversas atividades desperta nos alunos novos valores desenvolvendo o sentido de apreciação artística do mundo estabelecendo interações através de diferentes linguagens. Tudo que faz parte do espaço escolar participa da natureza estética do ato do conhecimento, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. As ideias pedagógicas de Freire fundamentam-se no fato de que o ser humano é inconcluso, finito e histórico que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento, e na medida em que emerge liberta-se e transcende o espaço e o tempo.

## **2.2 A Educação e o Modelo Atual**

Segundo estatísticas do Ministério da Educação (MEC), a escola não consegue mais atrair o jovem brasileiro. De acordo com o órgão a quantidade de matrículas no ensino médio vem caindo na última década. Através do estudo desenvolvido, os jovens não percebem utilidade nos conteúdos em sala de aula; desejam atividades mais práticas e utilizando exemplos do seu cotidiano. A maioria dos pesquisados alegam querer entrar o mais rapidamente no mercado de trabalho e ainda durante o ensino médio e acreditam que o modelo de ensino praticado nas escolas não corresponde a essas suas necessidades. Outro fator relevante é relacionado às tecnologias de informação e comunicação, onde mesmo os jovens de baixa renda estão totalmente conectados e a maioria das escolas não está equipada com esses recursos e as que

estão, não têm interesse de usufruí-los, por problemas de conexão e manutenção dos equipamentos ou por desinteresse dos professores em usá-las como recurso pedagógico. Assim como a infraestrutura do ambiente escolar, como a conservação do espaço físico, seja das salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, e quadras de esporte. Acreditam que os adultos dentro da escola não estão conseguindo controlar as diferentes situações e a sensação de insegurança é muito grande. O que não contribui, segundo o estudo, para um melhor aprendizado, levando muitas vezes ao medo, violência e *bullying*. Outro ponto comentado são as constantes ausências dos professores seja por falta de profissionais ou afastamento por doença e/outras, o que segundo os alunos estudados seja uma das causas do desinteresse escolar. Assim como as avaliações, onde acreditam que novos métodos pautados em trabalhos e apresentações seriam mais válidos e com mais tempo para o estudante se preparar.

De acordo com a diretora-executiva Angela Dannemann da Fundação Victor Civita o que concluiu desse estudo é que a escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios e envolvê-los nas questões escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades. Isso envolve melhorar a infraestrutura e serviços já disponíveis; diversificar os métodos de formação e flexibilização dos currículos com atividades mais variadas, dinâmicas e práticas. O professor-pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Remi Castioni, sem surpreender-se com os resultados do estudo afirma que o ambiente escolar precisa ser reinventado. A pesquisa mostra que a escola perdeu o papel de referência na vida dos jovens e é preciso recuperá-lo. É ali que os cidadãos se formam, constroem seu conhecimento, criam e espalham ideias e podem transformar o mundo em que vive.



## O Contexto da Experiência Vivenciada

O processo ensino-aprendizagem se dá de forma eficaz quando existe motivação e interesse por parte dos alunos. E quanto maior a motivação maior será a disposição para estudar, o que acarretará num melhor alcance dos objetivos e êxito no futuro. De acordo com Zagury (1996) apud Vieira et al (2010, p. 96),

a motivação e o interesse dos alunos pelos estudos têm sido hoje uma das grandes preocupações de todos aqueles que estão diretamente ligados com a educação, principalmente quando se trata de trabalhar com adolescentes, que nesta fase se tornam naturalmente atraídos por diversas coisas. Afinal, é uma fase de grandes transformações, não só corporais, mas também emocionais, um momento de grandes e importantes descobertas. O prazer sexual, a atração pelo sexo oposto, as festinhas, o encontro com o grupo de amigos, tudo parece mais interessante, atraente e fascinante do que a escola.

Para Krasilchik (2008) apud Scheley et al (2014) muitos dos estudantes memorizam informações, às vezes sem compreender a conexão de um fato ou outro, apenas para atender as exigências escolares, e quando respondem às perguntas que lhes são feitas imitam modelos previamente conhecidos, sem adequar as estratégias de raciocínio às novas questões.

Portanto construir através do professor um ambiente atrativo e que instigue a curiosidade do aluno a aprender e a se envolver com determinado assunto favorece o seu despertar para o processo de construção do conhecimento. Definir objetivos específicos ao propor atividades e a forma de avaliação das mesmas podem se tornar fatores que afetam a motivação e a aprendizagem de forma positiva.

Diante do cenário estudado e como forma de analisar e avaliar a minha prática em sala de aula, a motivação e o interesse dos alunos com os quais trabalho realizei uma atividade com estudantes do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Educação Básica Manoel Vicente do Amaral, no município de Santa Vitória do Palmar-RS. Escola essa, a qual leciono há três anos a disciplina de Biologia. A localização da mesma é na área central da cidade e abrange estudantes de todos os bairros. Trabalho com cinco turmas do primeiro ano do ensino médio e como duas delas já estavam envolvidas em um projeto da escola, selecionei as outras três para desenvolver a proposta. A atividade foi baseada no processo investigativo com uma análise qualitativa, onde por meio de questionamento, formulação de argumentos poderá acarretar num melhor relacionamento entre professor e aluno na busca e na construção do conhecimento.

De acordo com Moraes (2002, p.127), a educação pela pesquisa é uma modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política. Com a finalidade de fazer avançar os conhecimentos que já trazem, tornando-os mais complexos e conscientes. Conforme Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 12) apud Bueno & Schein (2015, p. 2) envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana.

A proposta da atividade era relacionada com o conteúdo inicial: o núcleo da célula. A mesma foi lançada para os alunos no mês de agosto. As turmas que chamei de A, B e C foram divididas em grupos e cada um deles recebeu diferentes bibliografias de livros de Biologia. Os grupos reunidos tiveram um tempo para analisar o material recebido e através dele e de outros materiais que encontrassem sobre o tema proposto os mesmos deveriam definir o problema a ser investigado através de uma pergunta, um questionamento que o grupo gostaria de saber sobre o tema núcleo. Isso vem de acordo com Esteban;

Zaccur (2002) apud Bueno & Schein (2015, p. 2) onde para eles aprender através da pesquisa começa com o ato de questionar, querer saber mais sobre um determinado assunto, ter dúvidas e desenvolver problemáticas a respeito do que se deseja conhecer.

Após partirem para a fase exploratória, onde pesquisaram sobre a questão elaborada. E a partir das descobertas organizaram uma forma de apresentarem sua resposta para os demais grupos e para a professora num momento de interação e discussão em sala de aula. O momento da apresentação seria no final do mês de agosto, mas em função da greve do magistério estadual, esta última etapa ainda não ocorreu. A forma de apresentar era livre de acordo com a criatividade e a disposição dos grupos. É importante compreender que as respostas dos questionamentos não vêm dos teóricos e dos livros. Vêm dos participantes. Entretanto, os argumentos construídos pelos envolvidos precisam ser fundamentados em ideias de autores que já trabalharam estas questões anteriormente (Moraes, 2002, p. 132).

Enfim, o objetivo desta atividade foi avaliar se o processo investigativo desenvolvido como prática pedagógica motivou e provocou interesse nos alunos na execução da mesma. Num próximo momento será feita a avaliação do processo final, com as interações e discussões sobre as respostas obtidas por cada grupo.

### **As considerações da vivência**

As turmas divididas em grupos com o material disponibilizado para o estudo em mãos elaboraram seus questionamentos. As mesmas como já anteriormente citadas foram chamadas de A, B e C.

## TURMA A

A turma A dividiu-se em 9 (nove) grupos onde as seguintes questões sobre núcleo da célula foram formuladas:

- O que pode acontecer quando ocorrer erros na divisão celular?
  - O que são clones?
  - O que são cromossomos?
  - Qual a diferença entre mitose e meiose?
  - Você conhece a forma da molécula de DNA?
  - Qual a diferença entre DNA e RNA?
  - Quais os componentes que formam o núcleo da célula?
- Qual a importância das divisões celulares para um ser vivo?
- Como o núcleo se comunica com o restante da célula?

## TURMA B

A turma B dividiu-se em 5 (cinco) grupos onde as seguintes questões foram formuladas:

- O que são cromossomos?
- Você sabe o que existe no núcleo da célula?
- Qual a diferença entre RNA e DNA?
- O que acontece com o material genético durante uma divisão celular?
- O que pode acontecer quando ocorrem erros na divisão celular?

## TURMA C

A turma C dividiu-se em 6 (seis) grupos onde as seguintes questões foram formuladas:

- Qual a importância da divisão celular para os seres vivos?
- De que forma o núcleo se comunica com o citoplasma da célula?

- Quais as diferenças entre DNA e RNA?
- Quais as diferenças entre meiose e mitose?
- Você sabe como se forma o DNA?
- Você sabe o que são clones?

Durante a elaboração das questões observou-se situações diferenciadas entre as turmas. A turma A é considerada mais agitada, interagindo entre si e na sua grande maioria apresentando um rendimento e um comprometimento bem satisfatório, mas observou-se em relação às dúvidas que tinham na elaboração das questões que praticamente todos os grupos almejavam uma questão que fosse mais fácil para pesquisarem e desenvolverem a apresentação da mesma, não se preocupando com o fato de essa questão ser uma curiosidade ou algo que realmente os chamasse a atenção para a pesquisa. Em relação à turma B, a mesma é considerada a mais indisciplinada, onde se tem o menor rendimento e aproveitamento. Mas um fato chamou a atenção quando uma aluna se mostrou descontente com o grupo ao qual fazia parte onde o mesmo queria elaborar uma questão fácil de ser respondida e a mesma queria formular algo que realmente a chamasse a atenção, lhe desse prazer em pesquisar e que fosse significativo para ela. E finalmente a turma C, apresenta um grupo heterogêneo, onde têm alunos bem comprometidos e outros que estão na escola pelo fato de serem menores de idade e a frequentam, então, por obrigação. O grupo comprometido e que sempre se empolga e se dedica nas elaborações de trabalhos foi o que realmente se concentrou e focou na formulação da sua questão, solicitando várias vezes o auxílio da professora em debater as ideias que estavam construindo.

O que se percebe na descrição das turmas é que o modelo tradicional de estudos, a cópia da cópia é muito forte na formação desses alunos e no momento em que são provocados a construírem o seu conhecimento seja de forma individual ou em grupo existe uma barreira ainda grande para

atingir essa nova compreensão de aprender, onde eles são os sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Na fase exploratória envolvendo a pesquisa bibliográfica e na de elaboração da apresentação do resultado da mesma observou-se nas três turmas, grupos utilizando material concreto e visual para a construção da sua resposta. Através das redes sociais à medida que iam construindo o material a ser apresentado o mesmo era enviado através de fotos para a professora para tirarem dúvidas e verificarem se estava dentro da proposta. O que mostrou o envolvimento e interação dos mesmos fora do horário da escola. Alguns levavam para a escola para mostrar o que já tinham elaborado e percebia-se a criatividade em relação ao material utilizado e a forma como iriam apresentar. Poucos grupos mostraram interesse e/ou comentaram que apresentariam, através de slides ou apresentação oral. E observou-se também, uns dois ou três grupos sem movimento algum em relação à proposta do trabalho.

Na etapa do desenvolvimento da atividade houve um envolvimento maior das turmas onde sempre algum indivíduo do grupo ou muitas vezes em sua totalidade, solicitou a intervenção da professora em orientações e trocas de ideias. E isso foi muito positivo e vem de acordo com Moraes (2002, p. 135):

Os alunos passam a ser considerados como sujeitos pensantes, capazes de tomar as iniciativas de sua aprendizagem, além de aproximar o aluno do professor, passando o segundo a assumir muito mais uma função orientadora e mediadora do processo construtivo do aluno.

Nesse tipo de atividade envolvendo processo investigativo por mais que se tenham todos os objetivos específicos estipulados, o encaminhamento pedagógico sempre terá rotas diferenciadas, pois não há receitas prontas ao se

trabalhar com a pesquisa, pois há a descoberta do novo, tanto para os alunos como para o professor e essas descobertas podem levar à busca de elementos que nem estavam planejados para serem trabalhados dentro da questão elaborada. E isso foi percebido em alguns grupos quando vinham até a professora questionando se poderiam fugir do que já tinham planejado e se podiam se utilizar de outras fontes e materiais para a construção do seu resultado final.

De acordo com Bueno & Schein (2015, p.4), estar aberto às novas aprendizagens é papel do professor no processo da pesquisa, pois o saber se reconstrói no constante ato de aprender. A pesquisa leva à criticidade, a criatividade e estar apto ao desprendimento daquilo que já se conhece. Através dela possibilita-se a criação de um conhecimento novo e uma prática contínua do aprender, assim como um ambiente de convivência e de socialização de todos os sujeitos envolvidos.

Para Ferrarini (2013, p.6) o contexto de atuação docente pode contribuir para modificar as práticas de sala de aula e/ou refletir sobre as mesmas. Pois nesse contato com os alunos, cheios de ideias e dúvidas, pode-se contribuir confrontando e discutindo informações e até chegar nas causas da desmotivação e desinteresse dos mesmos.

Quando relato que alguns grupos de alunos não mostraram interesse algum pela proposta da atividade, fato já conhecido, pois os mesmos alegam frequentar a escola por obrigação, vem de encontro com Caiado (2013) apud Ferrarini (2016, p. 13) que fundamenta que geralmente a falta de motivação é originada das características próprias do aluno e do ambiente escolar como um todo, fazendo com que o aluno passe a ter medo do próprio fracasso escolar e de como lidar com ele. Portanto sempre nos depararemos com alunos que não amadureceram ainda, sem objetivos traçados e que acabam não vendo a escola como um espaço de construção de conhecimento e aprendizagens.

Mesmo sem poder concluir a atividade proposta até a

sua etapa final o que se considerou de tudo que foi desenvolvido até o presente é que houve um movimento diferente em minha sala de aula e que modificou o cotidiano da mesma durante o desenvolvimento da proposta. Portanto, aplicar atividades diferenciadas do cotidiano do aluno, mesmo que essas atividades envolvam os conteúdos programáticos que o sistema cobra a serem aplicados, podem sim, motivar e provocar o interesse dos mesmos. Esses conhecimentos a serem construídos devem levá-los a compreensão de sua realidade e para isso devem participar ativamente dessa construção, através de questionamentos, da busca, do confronto com situações, desenvolvendo seu senso crítico, argumentação e análise de fatos. E para isso devemos trabalhar com diferentes métodos, que estimulem o aluno à vontade do aprender, do estar em sala de aula, do estar na escola.

## Referências Bibliográficas

BUENO, J. B. M; SCHEIN, Z. P. **Educar pela pesquisa: prática de construção e reconstrução do conhecimento científico**. Faculdades Integradas de Taquara-Faccat, RS. 2015. Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/EDUCAR%20PELA%20PEQUISA\\_1.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/EDUCAR%20PELA%20PEQUISA_1.pdf). Acesso em: agosto de 2017.

FERRARINI, F. A escola é realmente um espaço de desmotivação aos alunos? **XIII Seminário “Escola e Pesquisa: um encontro possível”**. Polo RS. Universidade Caxias do Sul. 2013. Disponível em: [https://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Nepso\\_na\\_Escola/Trabalho/09\\_08\\_00\\_Artigo\\_A\\_escola\\_realmente\\_e\\_um\\_espaco\\_de\\_desmotivacao\\_aos\\_alunos.pdf](https://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Nepso_na_Escola/Trabalho/09_08_00_Artigo_A_escola_realmente_e_um_espaco_de_desmotivacao_aos_alunos.pdf). Acesso em: outubro de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

MORAES, Roque. **Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, V.1, p.127-142. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/moraes-r-educar-pela-pesquisa->



[exercicio-de-aprender-a-aprender-in-roque-moraes-valderez-marina-do-rosario-lima-org-pesquisa-em-sala-de-aula-tendencias-para-a-educacao-em-novos-tempos-1ed/](#). Acesso em: agosto de 2017.

SCHELEY, T. R.; SILVA, C. R. P.; CAMPOS, L. M. L. A motivação para aprender Biologia: o que revelam alunos do ensino médio. **Revista da SBEnBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia**. Nº7-outubro de 2014. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0596-2.pdf>. Acesso em: agosto de 2017.

SOUZA, J. **Ciência, Educação e Paulo Freire**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: [WWW.uel.br/ceca/pedagogia/pages/.../JANETE%20FATIMA%20DE%20SOUZA.pdf](http://WWW.uel.br/ceca/pedagogia/pages/.../JANETE%20FATIMA%20DE%20SOUZA.pdf). Acesso em: 04 de abril de 2017.

VIEIRA, F. L; DA SILVA, G. M; PERES, J. P.S; ALVES, E. D. L. **Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia**. Univ.Hum; Brasília, v.7, n. ½, p.95-109, jan/dez.2010. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/1061>. Acesso em: outubro de 2017.

## **EXPERIMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Jader Rodrigues de Aguiar*

*In memoriam*

FURG

### **Introdução**

Este relato apresenta o desenvolvimento de experimentos apresentados nos anos finais do ensino fundamental nas Escolas Dr. Francisco Osvaldo Anselmi e Osmarino de Oliveira Terra. Os mesmos desenvolvidos por nós (Jader Aguiar e Glênio Pinto) alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG, na modalidade educação a Distância (EaD) em Santa Vitória do Palmar, temos a oportunidade enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de apresentar experimentos nas escolas que frequentamos devidamente orientados por nossas professoras supervisoras do Subprojeto PIBID Ciências EaD : Maria de Fátima Cabreira e Maria Dilene Souza da Silva.

Os trabalhos apresentados foram dois experimentos, o primeiro sobre a digestão e o segundo energia elétrica, tiveram por objetivo criar momentos de reflexão, aprendizagens e ação de manipular os experimentos abordando temas do currículo escolar agregado com assuntos do cotidiano dos alunos. O ato da experimentação tem por intuito fomentar no aluno o poder de tomada de iniciativa, aguçando sua criatividade e curiosidade, para que possam gerar perguntas e

questionamentos além do que foi proposto pelo professor.

O objetivo principal é ajudar o aluno e o professor no ensino aprendizagens das Ciências, quando instigados a pesquisar e propor hipóteses para a solução de problemas ou a pensar e fornecer explicações para os fenômenos observados nos experimentos, os alunos são estimulados a tomar decisões e expressar suas ideias para outras pessoas (GONÇALVES; GALIAZZI, 2004).

### **Referencial Teórico**

Nós como bolsistas do PIBID Ciências EaD, acreditamos que problematizar o ensino de ciências em sala de aula através da experimentação e do diálogo proporciona a nossa futura formação em Ciências o conhecimento da vida sociocultural de nossos alunos Gonçalves e Galiuzzi (2004) pois, durante a realização da atividade vamos dialogando com os alunos e criando oportunidades para conhecê-los. No exercício da experimentação fora permitido aos alunos a manipulação destes, ao manusear aproxima o aluno do mundo científico.



Oportunidade em que o aluno manuseia o experimento.

De acordo com Galiuzzi e Gonçalves (2003, p. 53) “Não há como fazer teoria sem prática e o inverso também é verdadeiro: nenhuma prática pode ser executada sem uma teoria que lhe de suporte”. Concordo com a autora, pois, na

construção do aprendizado se faz necessário que a prática e a teoria caminhem juntas.

## **Materiais e Métodos**

Em nosso caso, sendo aluno PIBIDIANO contamos com o auxílio das escolas supracitadas na realização das nossas aulas experimentais podendo executar nossos experimentos em sala de aula com a devida supervisão e contribuição de nossas professoras supervisoras do ensino básico e coordenação geral da professora Ana Laura Salcedo de Medeiros, professora de Química da Universidade Federal de Rio Grande-FURG.

### **Aparelho digestivo e seu funcionamento**

Ao abordar o sistema digestivo antes do início da realização do experimento foi construído um diálogo com os alunos, não tratei eles como mero expectador do experimento e sim tentei trazer os estudantes para a atividade experimental, criando perguntas como, por exemplo, se alguém da família sofria com problemas digestivos? (pai, mãe, avó, tio) alguns responderam que sim. Qual é a importância de mastigar bem os alimentos? Então aí distribuí um texto elaborado por mim à turma do 8º ano na Emef Osmarino de Oliveira Terra, no texto informativo estava relacionado o porquê mastigar e dizia o seguinte: toda a atividade do corpo utiliza energia ou desgastam tecidos, ou faz ambas as coisas.

“Se o corpo não pudesse com frequência obter novas provisões de energia, cessaria seu trabalho e logo sua vida também. É também preciso novo material de construção para o crescimento e para a reprodução dos tecidos deteriorados pelo uso. Estas novas provisões de energias e de materiais edificadores provém dos alimentos. Contudo, nem todos os alimentos servem para todos os usos. Os alimentos, tal como aparecem na natureza, raras vezes se acham de forma apropriada para o uso do corpo, se cozinhados muitos podem

ser facilmente utilizados. Quase todos têm que ser transformados ou mudados mediante um processo chamado digestão, e o corpo acha-se provido de um sistema de órgãos condicionados para esse trabalho. O aparelho digestivo compõe-se da boca, do esôfago, do estômago, do intestino e de várias glândulas relacionadas com esses órgãos.”

As glândulas foram representadas em uma maquete e explicadas verbalmente aos estudantes à função de cada uma:



**Fígado:** é um órgão que atua como glândula exócrina (liberando secreções) e glândula endócrina liberando substâncias no sangue e sistema linfático. Também salientado que o fígado é a maior glândula do corpo humano.

**Bile:** produzida pelo fígado e guardada na vesícula biliar, de cor amarelo esverdeado produz por dia em torno de 600 a 900 ml, o líquido da bile funciona como um detergente na dissolução ou emulsificação das gorduras.

**Pâncreas:** é uma glândula que mede aproximadamente 15 cm de extensão e produz hormônio como a insulina.

O texto distribuído aos estudantes informava que o alimento deve ser mastigado por completo a fim de triturar ou moer os pedaços grandes e misturá-los com a saliva, que procede de três pares de glândulas salivares. A saliva faz com que o alimento se torne mais fácil de tragar e transforma parte do amido em açúcar, ou seja, uma importante contribuição para

a digestão. Se o alimento é pouco mastigado e assim enviado para o estômago, arrastado por água gelada ou por alguma outra bebida, saliva não tem a oportunidade de desempenhar sua função, e a digestão não é perfeita.

Neste momento após a leitura do texto e com a mediação do professor de ciências em sala, foi dito aos alunos o seguinte: *“é importante mastigar os alimentos, pois estamos aumentando a superfície de contato do alimento com a saliva ou sucos gástricos, as reações de digestão ocorrerão mais rapidamente.”*

*“Então, quando mastigamos bem a saliva atua melhor, os sucos gástricos também atuam melhor, há mais tempo para a sensação de saciedade sem precisarmos comer muito.”*

Quando da realização do experimento sobre o processo da digestão foi usado como objetos de investigação o medicamento sonrisal, dando exemplos a pedaços de alimentos relacionados ao tempo da digestão, quando são bem mastigados ou mal mastigados, também usei óleo de cozinha e detergente, o óleo são as moléculas de gordura e o detergente faz a função do líquido biliar na emulsificação das gorduras. No momento da realização da atividade experimental foi gravado um vídeo o qual se encontra no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-MlxMmDutBA>, documento que aborda todo o processo digestivo.

### **Algumas aprendizagens pela experiência.**

Das atividades que realizei posso dizer que aprendi muito. Destaco, por exemplo, que percebi nas atividades experimentais as vantagens de trabalhar em grupo, pois segundo diz Gonçalves e Galiazzi (2004, p. 326-331):

Embora na escola os alunos trabalhem geralmente de forma isolada e a principal forma de interação seja aluno-professor, o trabalho em grupo é frequentemente apontado como uma estratégia de ensino que favorece a

socialização dos alunos, colocando-os em situações nas quais precisam aprender a ouvir e respeitar a opinião dos colegas, a negociar e/ou renunciar as próprias ideias, ou ainda a colocar os objetivos pessoais em segundo plano, é também na discussão com seus pares que surgem o desenvolvimento lógico e a necessidade de se expressar coerentemente.

Durante a realização dos experimentos, pude perceber a socialização entre os alunos, onde estes precisam ouvir um ao outro e respeitando o momento da fala de cada um. É sabido, que muito dos professores de Ciências fazem uso das atividades experimentais, somente, nas Feiras de Ciências anuais que existem nas escolas municipais, ou em locais que o poder público disponibiliza para a realização destas. Os experimentos são práticas pedagógicas pouco problematizadas nas escolas, devido à falta de tempo, de laboratório de Ciências e de alguns experimentos requer recursos financeiros. Sendo assim implantar em sala de aula um maior número de atividades experimentais é algo que exige mudança no comportamento dos educadores e nas instituições públicas de ensino. Além do mais inspira trabalhos em grupo, incentiva a busca de soluções para problemas reais relacionados ao seu cotidiano, favorecendo a sistematização do conhecimento.

### **Geração de Energia Elétrica**

O experimento o qual trata da temática geração de energia elétrica foi realizado em tempo e espaço de construção do maior parque eólico da América Latina aqui no município de Santa Vitória do Palmar-RS, então com a esperança de economia e energia limpa ao nosso município, se tornou assunto do cotidiano em nosso meio social e tema educativo nas escolas de nossa cidade.

Neste experimento os objetos que usei foram 02 pilhas grandes, 01 bateria de 12 volts, uma lâmpada de lanterna, fios

flexíveis como forma de conduzir a energia, metal como material condutor, e materiais não condutores, esses usados pelos próprios alunos em sala de aula, por exemplo, borracha, lápis, caneta, assim possibilitando a construção do conhecimento da classe. Então no momento de realização da atividade foi explicando a função ali de cada item, explicando a eles que a energia elétrica que faz funcionar os diferentes aparelhos usados no dia a dia é produzida nas usinas geradoras ou em pilhas e baterias, sendo estes últimos, objetos que estão ali presentes em sala de aula.

Quando ligamos uma lâmpada conectada à rede elétrica ou a uma pilha ou bateria, permitimos que cargas elétricas se movimentem através dos fios. Esse movimento das cargas forma uma corrente elétrica, é a passagem da corrente elétrica pelos componentes internos da lâmpada que faz com que ela funcione. No meu entendimento, penso que esta é uma das principais ações do experimento em que o aluno deve ter a compreensão, pois o estudante tem de entender que para haver corrente elétrica e lâmpada funcionar ou aparelho elétrico, todos os elementos devem estar conectados **sem interrupções**, formando um **circuito elétrico**.

Os circuitos elétricos são formados por um gerador de energia (como os geradores de energia das usinas, pilhas e baterias), que transforma outras formas de energia em energia elétrica e induz o movimento das cargas elétricas. Os fios condutores são por onde as cargas elétricas se movimentam, aparelhos como lâmpadas e eletrodomésticos, que usam a energia elétrica em seu funcionamento. Também foi questionado aos estudantes se é possível interromper o circuito fechado? Alguns responderam que sim outros que responderam que não.

Então expliquei aos mesmos que a corrente elétrica só percorre um circuito se ele estiver todo conectado, nesse caso diz-se que o circuito está fechado. Se a uma interrupção em algum ponto do circuito, as cargas elétricas não conseguem se



movimentar pelos fios e não há fornecimento de energia elétrica para que o aparelho funcione. Nesse caso diz que o circuito está aberto. Assim esse é o princípio do funcionamento do interruptor é ele que ao fechar e abrir o circuito nos permite ligar e desligar a lâmpada.

### **Materiais condutores e não condutores**

Os metais, por exemplo, são bons condutores de eletricidade, eles permitem facilmente a passagem de energia elétrica. É por isso que os componentes dos circuitos elétricos são feitos de metais. Os plásticos, como a caneta usada em sala de aula a borracha, não conduzem eletricidade são chamados isolantes elétricos.



As perguntas realizadas por eles (discentes) discorrem sobre o perigo de levar choque? E como e quando a energia era interrompida? Então foi dada a oportunidade de manuseio dos objetos de ligar e desligar o interruptor, de fazer a conexão com a caneta, rolha e a borracha interrompendo a passagem de energia.

### **Resultados e Discussão**

Os resultados têm sido a interação entre alunos das referidas escolas, professores e nós pibidianos.

Questionamentos prevalecem, sendo assim, favorecendo a pesquisa destes em casa. O que enobrece o trabalho do PIBID ao verificar o estímulo dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

## **Considerações Finais**

Realizar experimentos em sala de aula como bolsistas do PIBID nos ofereceu a oportunidade de levar o aluno do ensino básico o conhecimento teórico científico e a demonstração na prática unindo ciência com o cotidiano de cada um. Acreditamos que a prática na aprendizagem estimula o aluno, tira-o da passividade das aulas tradicionais e alicerça seu conhecimento.

## **Referências**

GONÇALVES, Fábio Peres; GALIAZZI, Maria do Carmo. A natureza das atividades experimentais no ensino de Ciências. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. (Org.) **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores**. Unijuí, 2004.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. **A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em Química Nova**, v.27, n. 2, p.326-331, 2004. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa*. Ijuí-Rs: Unijuí, 2003.

# FORMAÇÃO CONTINUADA: A ÁRDUA TAREFA DOCENTE

*Janice Rubira Silva*  
FURG

## **Introdução**

Instigada pelo processo de escrita proposto pelo Cirandar 2016, passei a rememorar alguns episódios da minha trajetória docente. Alguns momentos doces vieram a memória como a festa surpresa para comemorar meu aniversário, organizada por estudantes do 6º ano e os recados de ex-alunos que recebo pelas redes sociais dizendo o quanto fui importante em suas vidas, não somente como professora, mas como amiga e, em alguns momentos, como confidente. Outros momentos amargos, como a hostilidade de alguns estudantes que não se sentem pertencentes ao espaço escolar e distribuem revolta a todos que com eles convivem. Mas todos esses momentos fazem parte da minha trajetória e me constituíram enquanto sujeito.

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros (GALLO, 2008, p. 1).

E são esses encontros, que ocorrem nos diferentes espaços educativos, que constitui e transforma os professores. Mas algo não me permitia o encontro com o processo de escrita. Divagar em meus pensamentos estava impossibilitado devido ao compromisso com algumas leituras a serem feitas para o curso Pedagogia – modalidade PARFOR<sup>1</sup> – 2ª licenciatura que curso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Como me permitir escrever livremente a respeito de uma experiência pedagógica presa aos compromissos acadêmicos? Decidi, então, narrar essa sala de aula com o olhar de professor-estudante e relatar minhas percepções do processo de formação continuada, uma experiência ao mesmo tempo doce e amarga que tem me acompanhado ao longo desse ano.

### **Escola: Temas, Todos e Tudo**

Em um processo de alargamento das responsabilidades da escola na Contemporaneidade, constantemente os professores são pressionados, tanto pelos governos quanto pelos veículos de comunicação em massa, a buscarem novas formas do ensinar e do aprender a fim de atender a todos os anseios, males, frustrações e avanços tecnológicos, sociais, políticos e econômicos. Dengue, Zika Vírus, sexualidade, educação ambiental, inclusão, diversidade, mídias, fome e vulnerabilidade social são apenas alguns dos desafios a serem enfrentados por professores e equipes diretivas, bem como temas a serem incorporados ao espaço escolar.

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 29.08.2016.

[...] esse alargamento das funções da escola tem produzido uma descentralização do professor no processo educativo, a partir do qual percebemos o professor como aquele responsável por conduzir as condutas dos sujeitos, muito mais do que alguém responsável por ensinar determinados conhecimentos escolares (MACHADO, LOCKMANN, 2014, p. 1593).

Então, a escola passou a ser entendida como espaço de muitos temas, aberta a todos sujeitos e com o dever de atender a tudo, ou seja, dar conta dos problemas sociais e, ainda conceituais que envolve o ensinar das diferentes áreas do conhecimento. E, a fim de dar conta dessa demanda, professores buscam no processo de formação continuada e na troca de experiência entre seus pares, embasamento teórico e prático que permita compreender ou, pelo menos, que possibilite lidar com todas as adversidades que perpassam o campo educacional.

Professor é alguém que vive intensamente qualquer momento profissional; é como se a gente precisasse dar o nosso máximo o tempo todo, para não deixar a peteca cair, para não perder a atenção dos alunos, de todo e qualquer aluno, para poder vencer o programa, para não perder o fio do raciocínio em uma exposição, por tudo isso e mais alguma coisa. Qualquer problema desses campos dá uma angústia na gente (FISCHER, 2011, p. 174).

Com o entendimento de que são essas angústias promovem a ação do professor, início essa conversa a partir do delineamento do curso de Pedagogia – 2º licenciatura que tem como proposta inicial atender a professores das diferentes licenciaturas, mas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por estarem habilitados devido ao curso de nível médio de Magistério. No entanto, o não preenchimento do número de vagas por esses profissionais possibilitou que as vagas fossem estendidas a professores dos Anos Finais. E cá

estou, professora de Matemática no segundo semestre desse curso tão diferenciado das demais graduações, visto que é composto por professores das diferentes áreas do conhecimento unidos por um interesse comum, o trabalho docente.

No início do ano letivo de 2016, o grupo era formado por 20 professoras. Ao longo do primeiro semestre, 4 professoras desligaram-se do plano devido a motivos pessoais e/ou profissionais que impossibilitaram conciliar suas responsabilidades com as exigências de uma graduação. Em suas falas, era visível o desgaste que sofrem em virtude da tripla jornada de trabalho, pois considero que esse o processo de formação continuada também se enquadra em jornada de trabalho devido a influenciar diretamente no nosso fazer docente, bem como a frustração ao abrir mão de um processo de qualificação.

Professoras de História, de Letras e de Matemática convivem em um mesmo espaço físico todas as noites e partilham de alegrias e de frustrações em meio à professores universitários e teóricos da educação que recheiam nosso saber vivencial de saber acadêmico. Planejar aula, cumprir calendário escolar, vencer o conteúdo programático, preencher caderno de chamada, corrigir avaliações, fechar notas, ler textos, preparar resenhas e elaborar trabalhos... mundo escolar e mundo acadêmico compõe a nova rotina dos professores-estudantes e tornam nossos dias mais cansativos e estressantes.

Questionadas pelos docentes nos primeiros dias de aula a respeito do que nos fez voltarmos para a graduação após uma caminhada na docência, as respostas obtidas foram as mais diversas, desde a satisfação pessoal até a obtenção de um diploma que possibilite vivenciar outros espaços educacionais. No entanto, todas professoras-estudantes fizeram referência à importância de legitimar o lugar de onde se fala, ou seja, ter propriedade para propor, questionar e argumentar aspectos que antes não nos atrevíamos a indagar por não termos a formação acadêmica necessária.

Mas até alcançarmos esta legitimidade de discurso, há

uma longa caminhada de dois anos de muito trabalho. Conciliar as muitas horas de estudo necessárias para compreender o pensamento dos teóricos com as atribuições profissionais torna fundamental a organização do tempo. Cada minuto disponível é aproveitado para tentar dar conta das leituras, o que algumas vezes não acontece. Ônibus, van, lancha e estacionamento tornaram-se nossa extensão da biblioteca e os textos a extensão do nosso corpo, pois sempre o levamos conosco.

Viver essa experiência me possibilita perceber o quanto múltiplo é o cenário de sala de aula, múltiplos olhares se entrelaçam e formam o grupo de futuros pedagogos. Tal fato me faz pensar as salas de aula em que atuo e atuei, em que sujeitos singulares compõem esse espaço e, muitas vezes não são considerados em suas especificidades. Estabelecer um diálogo entre as singularidades dos estudantes, então, é o desafio dos diferentes segmentos educacionais, ou seja, conceber práticas pedagógicas que contemplem as especificidades de cada sujeito que compõe o espaço escolar.

Embasados em uma visão pós-estruturalista, grande parte dos docentes da graduação me permite compreender as diferentes lentes que possibilitam a leitura da sociedade em que vivo.

O pós-estruturalismo concede ênfase à linguagem como sistema de significação. Apresenta o significado como objeto que permite fluidez, indeterminação e incerteza, critério que se aplica também às questões do conhecimento e do currículo. O significado é culturalmente e socialmente produzido e envolve relações de poder na sua produção. Assim, um processo de significação é dependente de relações de poder (SILVA, 2014, p. 28).

Hornburg e Silva (2007) complementa ao colocar que

[...] os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. Portanto, os campos de significação são caracterizados por sua indeterminação e

por sua conexão com o poder. Assim, a noção de verdade também é questionada e por que algo é considerado verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 65).

Considerar a existência de distintas realidades faz com que eu passe a questionar as práticas por mim adotadas no cotidiano escolar. Passei, então, a questionar as verdades que se estabeleceram historicamente e que foram legitimadas socialmente produzindo um corpo de verdades inquestionáveis acerca das práticas pedagógicas.

### **Uma Noite no PARFOR**

A aula deveria iniciar às 19h, no entanto, como nem todas as colegas conseguem chegar no horário devido a trabalharem no turno da tarde e a maioria se deslocar por meio de transporte público, as aulas iniciam às 19h15min. No início da aula a contávamos com a presença de 4 participantes, mas aos poucos as outras foram chegando.

Umás mais empolgadas do que outras, visto que final de semestre é sempre cansativo. Cada uma senta no lugar que se sente mais à vontade. Assim, foram se formando os grupos na turma Parfor, inicialmente delineado pelos lugares ocupados e agora por afinidades.

Conversamos a respeito do final de semana, das escolas e da leitura para a aula. Os textos que serão discutidos são densos, ocuparam grande parte do meu final de semana. Falam a respeito das infâncias na Contemporaneidade, suas relações com a mídia e com o consumo.

Alguns colegas não conseguiram fazer a leitura do texto devido a jornada de trabalho. As professoras organizam o material



para dar início a exploração do texto. Eu, como me interesso pelo tema, presto atenção em cada fala. No entanto, há colegas que estão longe, seus pensamentos voam. Hoje é segunda-feira, início da correria e momento de planejar a rotina da semana.

É visível que a aula foi planejada. Slides são projetados enfatizando conceitos centrais. Imagens e um filme são apresentados com o objetivo de formalizar os conceitos bordados. E chega o intervalo, momento de respirar e descontraír... que nada! É hora de correr para o xerox e garantir a leitura da noite, ou melhor, da madrugada.

Já é hora de retornar. Volto para a aula, momento de dialogarmos a respeito das nossas compreensões a partir da leitura e da explanação das professoras. Fica um silêncio, ninguém se manifesta. O silêncio dura alguns segundos até alguém romper com a vergonha. Aos poucos começamos a expressar nossa opinião e, sem que o diálogo efetivo comece, a aula acaba...

## **Considerações Finais**

A partir a aula narrada, concluo que as características do ser-estudante são as mesmas, independe da idade e da modalidade. Mesmo o Parfor sendo uma turma de professores em processo de formação continuada, percebo muita semelhança com os estudantes que lido diariamente nas escolas de ensino básico em que atuo.

Por mais que o professor queira romper, há uma hierarquia estabelecida e associada ao espaço escolar. Sempre haverá o professor e o estudante e, por melhor relação que estes estabeleçam, não consigo perceber, neste momento, outra forma de relacionamento entre ambos.

Em meio a esse processo conturbado de formação continuada, estou me construindo e reconstruindo a todo momento. Construo minha história enquanto professora, estudante e pesquisadora a partir da minha prática docente.

Percebo o quanto meu trabalho docente está encharcado de modelos epistemológicos que me constituiu enquanto estudante e que estabelece uma forma única de ser e de estar no espaço escolar.

Assim, o retorno ao mundo acadêmico me inunda de questionamentos que, podem ou não, ser respondidos ao longo do curso. Mas essa é a sua função, me desacomodar e fazer com que eu pense em minhas práticas diárias com o compromisso de fazer diferente. Fazer diferente para que eu possibilite aos estudantes com que lido diariamente a condição de não aceitar passivamente o que a eles é imposto.

## Referências

FISCHER, Luis Augusto. **Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender**. Porto Alegre: Arquipélogo Editorial, 2001.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos**, 2, 2008, Niterói. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf>. Acesso em: 29.08.2016.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. In: **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3 n.10 – jan.- jun./2007, p. 61-66.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n.03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculFum>. Acesso em: 28.08.2016.

SILVA, Janice Rubira. **Nas profundezas do mar de oportunidades: um estudo etnomatemático**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2014.

## A MENINA QUE SONHAVA VOAR

*Josineide Ribeiro da Silva*  
FURG

Começo esse relato com um nó na garganta e lágrimas nos olhos, pois as minhas lembranças me levaram de volta à uma tarde que povoa meus pensamentos há muitos anos e neste dia um turbilhão de emoções me invadiu a alma ao deparar-me com uma criança de apenas cinco anos de idade que segurava sua irmã no colo e que mesmo em meio a sua pobreza tinha no olhar uma vivacidade e uma alegria que me encantou e emocionou ao mesmo tempo. Tudo aconteceu no sertão nordestino, lugar onde as oportunidades são escassas assim como as nuvens que carregam a tão esperada chuva e onde os sonhos são considerados impossíveis, áridos e secos como a terra rachada pelo sol causticante. Essa criança tão sorridente e tão cheia de vida me confessou ter um sonho, sonho este, que fez surgir em mim uma inquietude. Nela não morava o sonho de ter um brinquedo ou um prato de comida, tamanha era a sua pobreza e que suponhamos ser o sonho de uma criança extremamente pobre, ter o que comer e brincar. Não...era um sonho lindo e cheio de significado. Um sonho que, ela mesma me confessou, nunca iria se tornar real, segundo a mesma, por precisar tomar conta da irmã, cuidar da humilde moradia e ajudar os pais como podia na roça.

Não acreditei no que meus olhos e ouvidos haviam presenciado. Uma criança humilde que tinha um sonho que muitas crianças não conseguem dimensionar sua importância e que muitas vezes, mesmo sem se dar conta, brigam para não

fazer, simplesmente ir à escola, ter a oportunidade de exercer a sua cidadania, de ter o direito de ser e fazer na sociedade. Essa inquietude me acompanhou durante vários anos, até que um dia resolvi dar vazão aos meus sentimentos e pensando nela, na Luciana, aquela criança sorridente, embora com dificuldades por sua pobreza, mas cheia de sonhos resolvi abandonar um sonho que era meu para lutar por um sonho que era dela. Por vezes lutei com o desejo antigo que tinha de ser enfermeira e cuidar de gente, dar um alento para aqueles que sofriam fisicamente, e que de alguma forma iriam precisar de meus cuidados.

Pois é! De tanto pensar e refletir sobre o que era mais importante para mim, se era “cuidar” com todo o significado que a palavra tem ou “cuidar” no sentido de vigiar, atuar, problematizar, possibilitar, dialogar, como diz nosso querido Paulo Freire em suas falas, para que, de uma maneira ou de outra, crianças como a Luciana e outras tantas que existem por aí nesse país afora, não desistam do sonho de estudar, do sonho de frequentar a escola como uma forma de mudança pessoal, social e econômico. Foi a partir dessa vivência que comecei a olhar mais profundamente para o ser humano, para dentro dele, para as suas perspectivas, seus anseios, sonhos, ideais, principalmente para aqueles que nada esperam do futuro, a não ser mais pobreza e miséria. Acreditando no sonho da Luciana, pensei que como educadora, poderia fazer mais, poderia ser um instrumento, assim como uma luneta, para fazer perceber através das lentes do conhecimento o mundo lá fora e baseando-se de leituras e atravessamentos vencer as barreiras que a vida impõe a quem nada tem, a não ser os sonhos.

Acreditando que os sonhos podem se tornar reais, e que a pedagogia nos permite olhar de uma forma humanizada para o outro, permitindo e criando as possibilidades para a criança alcançar voos, ser livre e ter a percepção de que é possível sonhar e mais, de que é possível concretizar sonhos, fiz o Enem e tamanha foi a minha alegria quando descobri que enfim,

poderia cursar Pedagogia. Foi a partir daí que meu sonho e o de Luciana começou a ter concretude, de fato ter asas e de uma maneira mais romantizada de falar, voar. Pensei: agora eu vou conseguir, através do ser professora contar a história daquela criança que tanto me emocionou e me envergonhou ao mesmo tempo, por ter acontecido, por estar acontecendo num país tão rico, onde os governantes fazem o que querem com as verbas, menos investir em educação como um todo, principalmente naqueles lugares, como a Luciana mesma disse, esquecidos por Deus. Me choca pensar que uma criança possa pensar dessa maneira e que existem tantas outras crianças vivendo nessas mesmas condições, tendo que trabalhar para ajudar as suas famílias a não morrerem de fome, por não haver um poder público atuante e consciente em dar o suporte para o povo viver dignamente. Me choca saber que um país tão rico menospreza e engana com migalhas, ano após ano de eleição, um povo que sonha com um mundo melhor para se viver, que nada pede, apenas trabalho e escola para seus filhos. Filhos como a Luciana, que reivindica ela mesma esse direito.

Olhar para trás e perceber o quanto fui feliz em fazer essa escolha e ter a certeza de que o caminho que estou trilhando vai sim fazer a diferença, me faz pensar na Luciana como uma heroína, um anjo que me foi enviado para mudar o meu destino e me fazer enxergar que as coisas acontecem por alguma razão e embora eu nunca mais a encontre, para agradecer e saber como ela está, dentro de mim, e agora expondo aqui em relato, saberei que fiz, faço e farei o melhor para mudar a realidade deste país através da educação, e mesmo sabendo que sou uma gotinha de um infinito oceano, ainda assim serei imensamente atuante, perseverante, pois em minha consciência e em meus atos, saberei que a minha parte estará sendo feita e todas as minhas atitudes serão dedicadas à ela, com todo o meu amor e empenho.

A lembrança daquela criança descalça, com as bochechas sujinhas de poeira, cabelinhos desgrenhados,

sentada na porta de sua casinha de sapé e chão batido, com sua irmãzinha no colo, me orgulha em ter vivenciado aquele momento e cada vez que conto essa minha história para alguém lágrimas me vêm aos olhos, sinto um pouco de tristeza, é claro, pelo fato de ter me sentido condolente com a Luciana, mas sinto um prazer inenarrável em tê-la conhecido, pois é por ela que estou aqui agora relatando, deixando registrado o quanto ela marcou a minha vida, mudou o meu destino para sempre... Tudo estava escrito, agora eu sei, está mais claro do que nunca!

Eu ter me atrasado, perdido o ônibus e precisar pegar uma carona com minha irmã para chegar ao meu curso; ter esperado minha irmã ido resolver as coisas que o trabalho dela exigia e eu ter ficado sentada debaixo da sombra de uma árvore; eu ter olhado distraidamente em direção aquela humilde casinha e de ter me deparado com o sorriso que aquela criança lançou à mim e que me fez ter ido ao seu encontro e ter começado com ela uma conversa despreziosa, pois foi através de suas falas que tive um choque de realidade, e um misto de dever e missão me fez mudar o meu rumo, as minhas perspectivas de ser um outro sujeito, com outras metas, com outros sonhos, com outros olhares e junto com todas essas perspectivas também outras responsabilidades...

Muito me entristece essa reescrita pelo momento em que estamos vivendo, onde meu relato fala justamente de uma criança que sonha em estudar, para mudar o mundo, tornar as pessoas iguais em seus direitos e deveres, ter dignidade, e o que mais me chamou atenção na fala daquela criança é que ela apenas pediu o direito de ir à escola. Me entristece ainda mais o fato de todos os direitos garantidos conquistados com tanto esforço e lutas incessantes de uma classe que trabalha em prol da educação estarem sendo sucateados, roubados escancaradamente como se fôssemos meros coadjuvantes na evolução desse país. Se esquecem os “excelentíssimos senhores governantes” que esse mesmo país foi construído por Lucianas, Joãos e Marias que estudaram em escolas, com professores

dedicados e engajados, com sonhos, não de enriquecerem ilicitamente como fazem os senhores, mas de lutarem para que as classes menos favorecidas, tenham através de uma educação de qualidade seu lugar ao sol, uma chance de ser mais, de ser protagonista de seu próprio destino, de ser humano, o que falta nesses políticos cheios de soberba, egoísmo e muita, muita falta de humanidade.

Para mim, ser professor não é apenas entrar numa sala de aula e ministrá-la sem nenhuma intenção. É mais, muito mais que isso. Acredito que o professor carrega consigo uma das maiores responsabilidades do mundo que é despertar a criticidade, o querer mais, ir mais adiante. É acreditar que através de sua práxis possa realizar vários feitos em sala de aula, é deixar grudar como chiclete na mente do aluno aquilo que precisa para a sua ascensão como cidadão de direitos e também de deveres, e como nos instiga Paulo Freire em suas falas, pensar na sua prática e agir como tal, com coerência, tornado o aluno capaz de revolucionar o mundo através do seu bem mais precioso, a sua fala, sua autonomia, sua capacidade de transformação.

## **Referência**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> Edição.

## **RESIGNIFICANDO A DOCÊNCIA POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS EM CURSO NÃO FORMAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

*Larissa Rodrigues de Oliveira*  
FURG

Esse relato tem por objetivo compartilhar a primeira experiência docente de uma pedagoga recém licenciada, em um ambiente não formal de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, inicio uma breve apresentação sobre quem sou, para após relatar as primeiras impressões que construí sobre a vida docente. Me chamo Larissa Oliveira, e hoje sou pedagoga licenciada e em constante formação. Faço mestrado em educação (PPGEDU) pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), aulas de Libras oferecidas pelo Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI/FURG) e participo de dois projetos de extensão do Instituto de Educação (IE/FURG), um do curso de Educação Física, onde trabalhamos com inclusão de pessoas com diversos graus de “deficiência”, e outro desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA) onde realizamos o processo de alfabetização de adultos em uma cooperativa de reciclagem de resíduos sólidos, situada no antigo “lixão”<sup>1</sup> da cidade do Rio Grande/RS.

---

<sup>1</sup> Antigo aterro sanitário localizado no bairro Santa Rita, as margens da Avenida Roberto Socoovski.



## **Introdução**

Partindo desse contexto, é sobre as experiências ocorridas nesse ambiente informal de educação, e que constituem minha construção profissional, que refiro nesse relato, e no diário. De forma que me atendo mais a priori sobre as experiências vividas a partir do projeto de alfabetização, que é onde acontece minha primeira experiência como pedagoga, e que vem ao encontro da proposta de dissertação onde procuro analisar o processo de ressignificação da docência, e entender quem é esse professor? Como ele se constrói, reconstrói, ressignificar? Como é ser professor na sociedade brasileira, e principalmente, o que pensamos nós professores frente ao desmanche proposital e sem precedentes que nossa profissão tem sofrido nos últimos tempos? (sem considerar que sempre sofreu, mas enfatizando a atualidade).

## **O Início da Experiência na Educação não Formal**

Pensando nisso, entendo que seja importante voltar um pouco para contextualizar como minha primeira experiência docente se faz em um ambiente não escolar, de forma indireta. Pois bem, nossa universidade possui diversos núcleos de assessoramento a comunidade (respaldando o tripé indissociável de ensino, pesquisa e extensão), e foi por meio de um deles, o Núcleo de Desenvolvimento Social e Econômico (NUDESE) que por ocasião auxilia a Cooperativa Santa Rita nas questões burocráticas de sua instituição, que chegamos até eles (nossos alunos). Certa feita, durante a assinatura de documentos foi constatado que alguns cooperados não sabiam assinar seus nomes, e foi então que o NEEJAA foi acionado, pois de comum acordo, todos os envolvidos se interessaram pela possibilidade de alfabetização daquele grupo em questão.

Para iniciarmos o projeto, fomos até o local onde seriam ministradas as aulas, local esse que mesmo eu sendo

riograndina de nascença, não conhecia. E esse foi o primeiro embate, a estrutura física e condições de insalubridade que nos rodeavam. Então me deparei com o primeiro desafio do ser docente, ou seja, de muitas vezes não ter locais apropriados para trabalhar. Segundo desafio, sujeitos em situação de analfabetismo e pobreza em pleno século XXI, e me limito ao terceiro desafio que encontrei de imediato: como eu, recém-licenciada, sem experiência com educação de adultos, serei professora deles?

E mais, como entender a responsabilidade de alfabetizar adultos, sendo eu desde a infância alfabetizada? Mas uma coisa eu aprendi no caminho da docência, desafios surgem para serem desbravados, e me encontrei muito mais fortalecida quando entendi que o caminho para que as pessoas não precisem de mim para seguir, é proporcionar que eles acreditem em si e façam elas mesmas suas transformações. Neste momento recordo as palavras de Freire (2016) quando nos ensina que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo” (p. 36), e acrescenta ainda:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (p. 37)

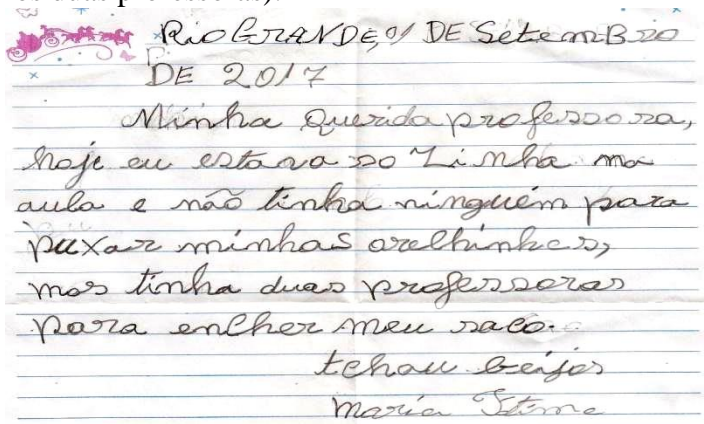
Portanto, após conversa realizada, materiais separados (conseguimos com o Instituto de Educação, materiais escolares), sala arrumada (a cooperativa disponibilizou uma sala com classes e cadeiras), quadro na parede (oferecido pelo Nudese), primeiros planejamentos estruturados: tivemos nosso encontro inicial. Primeiro contato com nossas alunas, na ocasião tínhamos apenas mulheres, o número sempre oscila, e esse é outro desafio para os professores, a evasão e

descontinuidade, principalmente na EJA, evasão essa que muitas vezes nos causa desconforto, pois sabemos das dificuldades, porém sempre queremos que “ensinamos” continuem se superando, mas nem sempre é possível, e aprender a lidar com essa frustração tem sido parte da docência.

## **Os Primeiros Passos da Mútua Aprendizagem**

Nesse patamar, recorro novamente de Freire (2016) quando diz que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (p.43), e acrescenta ainda que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.40), e é exatamente isso que fazemos quando manifestamos em nossos diários, os acontecimentos que nos constroem e transformam. Nesse sentido é que defendo a intenção de compartilharmos nossos conhecimentos e experiências, pois isso nos ressignifica para além da formação pedagógica, e proporciona perceber a grandeza das experiências profissionais para a vida e vice-versa. Por esse motivo compartilho abaixo a primeira carta que recebi de uma das minhas alunas, que hoje tem 62 anos, e que não frequentou a escola, mas ao iniciar as aulas, se mostrou tão interessada e foi aprendendo com tanta rapidez, que se tornou um exemplo de superação para mim.

**Imagem 1** – Essa carta foi produzida com o auxílio da bolsista<sup>2</sup> do projeto e da colega/parceira que desenvolve o projeto junto (somos duas professoras).



RIO GRANDE, 01 DE Setembro  
DE 2017

Minha Querida professora,  
hoje eu estava do Lima na  
aula e não tinha ninguém para  
passar minhas avaliações,  
mas tinha duas professoras  
para encher meu saco.

te amo Beijer  
Márcia Stone

Nesse viés, trago para a reflexão as palavras de Larrosa (2015, p.18) sobre experiência: “é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”, ou seja, para que exista experiência, é preciso vivê-la, pois as situações acontecem, mas para que sejam significativas elas precisam nos sensibilizar, e entendo que para isso precisamos exercer a empatia. E nesse sentido que a experiência desenvolvida/vivida ressignificou a compreensão do que é ser docente, que para além das metodologias, recursos e conhecimentos técnicos específicos da profissão, existe um sujeito dotado de reflexão crítica política, como menciona Freire (2016), sobre a educação ser um ato político, pois nos posicionamos frente a uma situação de maneira a confrontá-la, entendê-la e modificá-la.

Dessa maneira, exercendo o caráter político da docência

---

<sup>2</sup> Iniciamos o projeto apenas comigo e outra professora voluntária, contudo, no segundo mês a colega sofreu um acidente de moto e precisou se ausentar, de maneira que fiquei apenas eu ministrando as aulas, contudo, sempre tentando incluir no projeto um bolsista da graduação, de modo que no fim do mês de Agosto, conseguimos o auxílio através da bolsa.

que reiteramos a partir das experiências que nos tocam, nos modificam, é possível compreender na prática o que manifestam Di Pierro e Joia (2001) quanto à modalidade da EJA e suas particularidades: “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de práticas que transpassam os limites da escolarização” (p.1), e, portanto, estar inserido nesse contexto, mesmo que não formal, inclui pensar além das relações sociais, políticas e culturais que envolvem essa modalidade de ensino, engloba considerar seus personagens, educandos e educadores, suas trajetórias, dificuldades e conquistas, pois são suas histórias que traçam os caminhos da EJA e definem para onde ela seguirá.

### **Refletindo Sobre a Prática**

Na tentativa de compreender como a docência é ressignificada por meio das experiências, entendo ser necessário viver a docência para realmente entender o que é ser docente. Nesse sentido trago o questionamento sobre o quanto nosso conhecimento teórico a respeito da educação, possibilita sermos sujeitos transformadores das realidades educacionais brasileiras? E de como nos constituímos professores militantes, este que, conforme defende Gallo (2002, p.171), é aquele que vive as situações e a partir dela produz possibilidades do “novo”, que produz coletivamente, e que luta a partir do cotidiano da sala de aula, das relações que trava com seus colegas, no seu ambiente social, nas causas sindicais, enfim, que exerce sua cidadania enquanto profissional da educação.

Durante a graduação participei de programas e projetos, e estive o máximo que pude, envolvida com o “mundo fora da universidade”, exatamente no intuito de tentar aliar a teoria à realidade, que muitas vezes não condiz com tudo aquilo que aprendemos na graduação. Digo isso, não para desqualificar o processo de aprendizagem universitário, nem para questionar as rotinas escolares tão antagônicas, mas sim, questiono para me colocar como parte da solução, e ao entender meu papel de

professora alfabetizadora de adultos, inserido em um ambiente não escolar, me disponho a cada encontro a levar comigo aquilo que aprendi nas disciplinas do curso de Pedagogia, mas principalmente, vivenciar o que aprendi, em consonância com as experiências que tive durante a vida e que me constituem a professora que sou hoje.

Para além do papel de professor, aprendi que acabamos nos tornando também um “norte”, uma referência, um “porto seguro”, o que nos exige como menciona Tardif (2002) “[...] sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento [...]” (p. 248), como nas diversas vezes que cheguei para a aula, com o planejamento desenvolvido e as atividades costuradas com as aulas passadas<sup>3</sup>, e minhas alunas haviam passado por momentos difíceis ou por emoções gratificantes, e tiveram a necessidade de compartilhar comigo.

De que maneira, nesse momento, principalmente quando as experiências não são positivas, continuar a aula, desconsiderando suas necessidades? Como priorizar o conhecimento científico sem considerar as condições propícias para que ele ocorra? São realidades distantes e desconhecidas, mas repletas de ensinamentos e possibilidades de aprendizagem, então em alguns desses momentos utilizei as histórias que elas me contavam para trabalhar com as palavras usadas (formas coloquiais, normas cultas, gírias...), para criarmos poemas a partir dos relatos, alguns deles ditados e eu sendo a escriba<sup>4</sup>, inclusive trabalhar no mapa os locais que faziam parte das contações, e também receitas, a primeira surgiu da uma história de briga onde uma panela vazia foi jogada, e para amenizar sugeri que criássemos receitas para fazer nessa panela para que ela não fosse mais arremessada.

---

<sup>3</sup> Os planejamentos foram desenvolvidos partindo da realidade cultural dos alunos.

<sup>4</sup> Aquele(a) que escreve o que o outro dita.

São momentos como esses que enfatizam a importância de entendermos a profissão docente imbuída de saberes técnicos, científicos, mas não menos importante, de conhecimentos sensíveis e humanos como corrobora Cunha (1989):

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que esse cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (p. 169-170).

## **Considerações Finais**

Dessa forma entendo e reitero a importância de compreendermos o ser docente, sua formação, constituição e suas experiências, pois é com a junção dessas características que ressignificarmos o entendimento sobre a profissão e aqueles que a exercem. Talvez os questionamentos realizados nesse relato não sejam respondidos de imediato, pois compõem diversas reflexões de uma atividade que é diversa e plural, mas uma coisa aprendi até o momento, para que o processo de ensino seja uma experiência para a vida, precisamos levar em consideração primeiramente aquele ao qual nosso trabalho é direcionado, seu contexto, suas histórias e lutas, pois como dizia Paulo Freire (2016), ensinar exige:

dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (a escola) – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 31).

Ao que me despeço temporariamente, compartilhando algumas imagens de um dos encontros (aula) que vivenciei com essas mulheres guerreiras que hoje são minhas companheiras de aprendizagem, elas aprendendo a ler, escrever, e eu aprendendo a ser professora e uma pessoa melhor.

Abraços, Larissa Oliveira.

## Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. ed.20. Campinas, SP. Papyrus. 1989.

DI PIERRO, Maria C. JOIA, Orlando. Ribeiro, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul/dez 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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



# **O EXPERIMENTO DOS RETÂNGULOS: A LINGUAGEM MATEMÁTICA MEDIADA PELA ESCRITA DE PROFESSORES**

*Liliane Silva de Antiqueira*  
FURG

*Escrever é deixar uma marca.  
É impor ao papel em branco um sinal permanente,  
é capturar um instante em forma de palavra.*  
Margaret Astwood

## **Introdução**

O instante e a experiência capturada tiveram início a partir de uma ação desenvolvida com professores de Matemática em formação acadêmico-profissional no subprojeto Matemática do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Trata-se de uma atividade que envolveu a linguagem escrita e a linguagem matemática de professores e isto, sem dúvida, foi muito desafiador.

Geralmente, o professor de Matemática apresenta uma certa resistência ao ter que escrever (SANTOS, 2000), enfrentar uma folha em branco e se dedicar a produção textual. Mas, tem-se a percepção que o fator ‘não gostar de escrever’ prevalece fortemente sobre o ‘não saber escrever’. Um dos motivos talvez esteja relacionado à área de formação, restritamente exata e dedicada aos números e aos cálculos. Sabe-se, porém, que a escrita é uma tarefa de todas as áreas,

um compromisso de todos os profissionais da escola, e não apenas do professor de Português, ainda que tal competência implique em estratégias diferenciadas para a aprendizagem em cada área (NEVES, 2011).

Alunos entendem que uma aula de Matemática é repleta de números, contas, fórmulas, problemas, teoremas, menos de escrita. Alguns professores optam pelo curso de Licenciatura em Matemática, justamente, para não ter que escrever. E aí...quem encara esse desafio? Na tentativa de problematizar essas questões, refletir e discutir em grupo, diversas atividades foram promovidas com o objetivo de perceber a importância da escrita no âmbito da disciplina de Matemática, para o professor de Matemática e para o aluno da educação básica.

As atividades fazem parte da proposta “Movimentando-se com a Escrita”, inserida em uma pesquisa de doutorado, em fase de andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEC. Os participantes foram denominados professores de Matemática, por entender que o PIBID é um espaço formativo em que os licenciandos em Matemática se tornam professores ao se envolverem efetivamente com o ambiente escolar, desde o planejamento até a sala de aula. Nesse espaço eles estão exercendo sua docência e assumindo a condição de docentes. Assim o grupo foi constituído de 11 licenciandos em Matemática e 2 professoras supervisoras do subprojeto, ambos integrantes do edital 61/2013 do programa.

Para este relato foi escolhida a ação Experimento dos Retângulos, desenvolvida em agosto de 2015 em dois encontros semanais. Antes de apresentá-la, faz-se uma discussão dialógica em torno de alguns aspectos teóricos que nortearam o planejamento, o desenvolvimento e a análise dessa experiência.

## **A Linguagem Matemática Expressa Via Linguagem Escrita**

Pensar a escrita no âmbito da Matemática torna-se essencial o entendimento da Matemática como linguagem e o quanto essa tem evidenciado uma certa universalidade perante as práticas sociais exercidas. Um dos motivos é o aspecto utilitário que a linguagem matemática assume na comunicação e nos diversos contextos em que se vive.

Assim, para que se possa manifestar ideias ou constituir mentalmente aspectos e fenômenos da realidade, para depois então abstraí-los e transformá-los em ideias, faz-se uso de elementos de comunicação, chamados de símbolos, os quais constituem a linguagem matemática (KLUSENER, 2011). Essa linguagem simbólica, expressa com notações formais, muitas vezes definida de forma abstrata, talvez contribua para que a Matemática seja uma disciplina árida e de difícil compreensão, na visão de muitos alunos.

Diante disso, compreende-se que a Matemática tem seus códigos e suas diferentes linguagens – aritmética, geométrica, algébrica, gráfica, computacional, lógica – construídas ao longo do tempo. Esse sistema de comunicação vai além de resolução de exercícios mecânicos, memorização de fórmulas, regras e outras técnicas operatórias. Klusener (2011, p. 185) contribui ao afirmar que “temos ensinado Matemática de maneira a não privilegiar a linguagem em suas diferentes expressões, oral, escrita e visual, mas enfatizando fundamentalmente os códigos escritos”.

Nesse caso, o professor pode solicitar que o aluno manifeste o seu conhecimento matemático por meio da expressão oral (como elemento de socialização), expressão escrita (importância para o desenvolvimento da língua materna) e expressão visual (desenvolvimento de formas de representação). Diante disso, o uso das diferentes expressões da linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos e do próprio pensamento do aluno.

Em consonância com as ideias de Carrasco (2011), as dificuldades enfrentadas pelos alunos com a Matemática podem estar relacionadas a três fatores: desconhecimento dos limites da Matemática, incompreensão das relações que se estabelecem entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento e na impossibilidade de se ler e escrever matemática. Aliado a isso, a autora ressalta que,

a dificuldade de ler e escrever em linguagem matemática, onde aparece uma abundância de símbolos, impede muitas pessoas de compreenderem o conteúdo do que está escrito, de dizerem o que sabem de matemática e, pior ainda, de fazerem matemática (2011, p. 198).

Uma solução que pode ser apresentada é a articulação das linguagens escrita e matemática, ou seja, consiste em explicar e escrever, em linguagem usual, os resultados matemáticos. Reforça-se a ideia do quanto pode ser valioso a inserção da escrita no ensino e na aprendizagem da Matemática nas escolas da educação básica. Na visão de Ernest (2000, p. 10), “o encontro do aluno com o conhecimento matemático necessita ser humanizado, e para tal, torna-se necessário voltar a atenção para a linguagem matemática e desvelar seus aspectos coercitivos”.

Frente a essa discussão dialógica, torna-se necessário resgatar, na prática pedagógica e formativa do professor de Matemática, a proposição de tarefas matemáticas envolvendo as diferentes expressões da linguagem no desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Todavia, a linguagem matemática e sua compreensão, somente serão possíveis à medida que a língua materna for exercida nos espaços formativos e em aulas de Matemática da educação básica.

## O Experimento dos Retângulos

Pensando em construir um espaço para que os professores de Matemática pudessem exercitar a linguagem matemática pelo viés da escrita, foi desenvolvida a prática **Experimento dos retângulos**. Objetivou-se refletir sobre a relação entre conceitos matemáticos e a linguagem escrita, por meio da produção de um relatório experimental sobre o conteúdo de funções quadráticas. Sendo assim, as etapas que orientaram o desenvolvimento dessa atividade foram:

a) Organização de cinco grupos compostos pelos professores de Matemática em formação.

b) Lançamento da questão norteadora: A variação das medidas de um retângulo provoca a variação da área do retângulo dada por uma função quadrática, esse experimento permite a visualização dessa variação. Então, qual a maior área que se pode obter para um retângulo sendo o perímetro  $p$  uma medida fixa? E quanto mede um de seus lados?

c) Construção de retângulos: Cada grupo recebeu seis pedaços de barbante. Os tamanhos dos barbantes foram diferentes para os grupos, variando em 20 cm, 30 cm, 35 cm, 40 cm e 45 cm. Os grupos tinham que unir as pontas dos barbantes de forma a obter seis anéis, utilizando fita adesiva ou cola e, na sequência, modelar diferentes retângulos usando os anéis construídos, colar numa folha de papel e numerá-los.

d) Cálculo da área de cada retângulo: Considerando  $i$  a numeração dada a cada retângulo, os grupos mediram os lados  $m_i$  e  $n_i$  e calcularam o valor das áreas  $A_i$  considerando que a soma dos lados deve ser igual ao perímetro  $p$  fixado conforme o tamanho do barbante. Todos os resultados obtidos foram anotados.

e) Esboço do plano cartesiano: Sabendo que a área de um retângulo está relacionada com as medidas dos seus lados, os grupos construíram o esboço do plano cartesiano. No eixo horizontal foi representado a medida do lado e no eixo vertical a medida da área, ou seja, serão marcados os pontos  $(m_i, A_i)$  e

$(n_i, A_i)$ , a medida de cada lado de um retângulo com a sua respectiva área.

f) Resolução e discussão dos tópicos: Os grupos receberam cinco questões para discutir e argumentar de acordo com os conceitos envolvidos no experimento.

g) Escrita do relatório experimental: Fez-se uma conversa para orientar os professores de Matemática na escrita do relatório. Foi solicitado que o mesmo deveria indicar com clareza todo o desenvolvimento, os procedimentos e etapas realizadas durante a experiência, de maneira que outras pessoas pudessem compreender o que foi feito. Ao final, cada integrante do grupo deveria escrever um depoimento reflexivo sobre a atividade, abordando como essa contribuiu para o seu aprendizado, se foi interessante, se teve dificuldades, como foi a relação da Matemática com a escrita e outros comentários pertinentes.

### **Análise e Discussão da Prática**

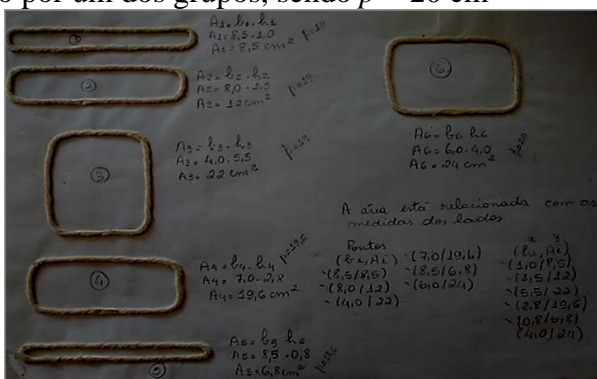
A realização desse experimento possibilitou explorar, juntamente com os professores de Matemática, as diferentes linguagens matemáticas por meio das expressões oral, escrita e visual. Inicialmente, após os grupos estarem formados, fez-se uma conversa sobre a questão norteadora, apresentando-a como um problema de otimização e sua relação com o estudo de uma função quadrática. Alguns grupos, imediatamente, foram dizendo o que deveria ser feito para resolver a questão, outros demonstraram ter algumas dúvidas e, aos poucos, foram construindo o entendimento.

A atividade teve início com a construção de seis retângulos de tamanhos diferentes, confeccionados com barbantes do mesmo tamanho, garantindo que o perímetro dessas figuras fosse previamente fixado. Para que se pudesse aprofundar a discussão, o tamanho dos barbantes foi diferente para cada grupo.

Os retângulos construídos foram fixados em uma folha

com fita adesiva e, posteriormente, com o auxílio de uma régua, foram coletadas as medidas dos lados de cada um deles. De posse dessas medidas dos retângulos, calculou-se as suas respectivas áreas, pois o objetivo da atividade era encontrar a maior área possível para um retângulo com um perímetro definido. Pode-se visualizar essa etapa na Figura 1.

**Figura 1** – Construção dos retângulos e cálculo das áreas realizado por um dos grupos, sendo  $p = 20$  cm



Nesse momento, os grupos mencionaram a importância do professor de Matemática reforçar com alunos da educação básica, conceitos geométricos como a relação da área de cada retângulo com as medidas dos lados. Outro aspecto discutido foi referente a transição da linguagem aritmética para a linguagem algébrica, ou seja, dos números para as letras e o quanto isso variou entre os grupos. Alguns utilizaram  $m_i$  e  $n_i$  sendo as medidas dos lados e  $i$  o número dado a cada retângulo, outros usaram  $b_i$  e  $h_i$  para os lados, referindo-se a base e a altura do retângulo. Ao encontro dessas ideias, Klusener (2011) afirma que:

os conceitos matemáticos vinculados à álgebra e suas operações têm evidenciado, com frequência, dificuldades e conflitos para os alunos. Estudos têm mostrado que a linguagem algébrica tem sido um dos obstáculos

cognitivos na aprendizagem da álgebra, apontando, como superação, a utilização de estratégias na tradução da linguagem algébrica pela linguagem natural (2011, p. 187).

Além das especificidades e dificuldades que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da linguagem algébrica, deve-se considerar sua relação com a geometria, com a aritmética, com o estudo das funções e com outras áreas. Um exemplo dessa relação foi a etapa do experimento que consistiu no esboço de um gráfico no plano cartesiano, a partir das medidas dos lados e das áreas de cada retângulo.

No eixo horizontal foi representado a medida do lado e no eixo vertical a medida da área, isto é, foram marcados os pontos  $(m_i, A_i)$  e  $(n_i, A_i)$ , a medida de cada lado de um retângulo com a sua respectiva área. A imagem do gráfico de um dos grupos pode ser vista na Figura 2.

**Figura 2** – Esboço do plano cartesiano considerando as medidas dos lados e das áreas de cada retângulo



Nesse gráfico pode-se observar a maior área possível para o retângulo de perímetros igual a 35 centímetros. Para isso, os grupos tiveram que deduzir a função que define a área em relação aos lados. A seguir apresenta-se o raciocínio desenvolvido por um dos grupos.



### **Relatório da atividade dos retângulos (...)**

Para encontrarmos a maior área, deduzimos a função que define a área ( $A$ ) em relação aos lados  $m$  e  $n$  genéricos.

Tomamos o perímetro igual a 35 cm, o qual é o tamanho fixo dos barbantes utilizados.

Sabemos que a área de um retângulo é definida por  $A = m \cdot n$  (1) e a relação que define o perímetro é dada por  $P = 2m + 2n$  (2), onde  $m$  e  $n$  são os lados do retângulo.

Como  $P = 35$ , segue que:  $35 = 2n + 2m$

$$m = 17,5 - n \quad (3)$$

Substituindo-se (3) em (1) tem-se que  $A = -n^2 + 17,5n$  (4) ou seja, podemos determinar a área do retângulo em função de apenas um dos seus lados. Sabemos que essa função representa uma parábola com concavidade voltada para baixo, logo possui um ponto de máximo, que é o vértice da parábola, ou seja, o ponto que associa a maior área do retângulo com os seus respectivos lados.

Para determinar as coordenadas desse ponto, ou seja, a área e os lados, devemos encontrar as raízes da equação (4) através da fórmula resolutive da equação do segundo grau. Assim, tem-se que:

$$x = \frac{-17,5 \pm \sqrt{(17,5)^2}}{-2} \quad (5)$$

Segue que  $x' = 0$  e  $x'' = 17,5$ .

Calculando-se o ponto médio, temos que  $P_{(x', x'')} = 8,75$ , ou seja,  $n = 8,75$ . Portanto, sabemos que  $x = 8,75$  define a maior área  $A$ .

Voltando-se em (4), segue que:

$$A_{max} = -(8,75)^2 + 17,5 \cdot 8,75$$

$$A_{max} = 76,5625$$

Trecho retirado do relatório produzido por três professores de Matemática

Ao examinar os relatórios produzidos, constatou-se que o raciocínio construído para obter a função e a linguagem matemática utilizada variou entre os grupos. Cada um fez uso de símbolos e variáveis diversos. Esse aspecto de criar diferentes estratégias de representação deve ser incentivado em aulas de Matemática e Carrasco (2011) chama atenção para esse fato.

Da mesma forma a linguagem matemática é imposta aos alunos, em todos os níveis de ensino, sem que esses possam criar suas hipóteses para representar as ideias e os conceitos matemáticos, bem como os procedimentos de cálculo. Muitas vezes, até para se desenvolver a solução de um problema, em linguagem simbólica, o professor “ensina” todos os passos que devem ser seguidos e depois aplica vários problemas semelhantes para fixar o procedimento ensinado (2011, p. 206).

Entende-se o quanto é importante o professor de Matemática deixar os alunos produzirem seus mecanismos de resolução, sem ter que seguir um único método para encontrar a solução de um problema matemático. Após obter a função, consegue-se perceber na Figura 2, que a área máxima do retângulo é definida pelo vértice da parábola, ou seja, o ponto 8,7 marcado no eixo das abscissas e 76,5625 marcado no eixo das ordenadas, sendo esses os valores das medidas do retângulo. Diversos outros conceitos podem ser abordados envolvendo funções, gráficos, geometria, entre outros. Na sequência, os resultados foram socializados e todos expuseram seus argumentos referentes às cinco questões propostas.

De acordo com a proposta desenvolvida, fica evidenciado a importância da linguagem escrita articulada com a linguagem matemática. Por meio dessas, os professores puderam comunicar conceitos matemáticos e procedimentos das etapas realizadas. Além disso, fizeram uso da escrita

matemática para explicar o que haviam pensado e expressar de forma lógica suas argumentações matemáticas.

Sobre o entrelaçamento da escrita com conteúdo de Matemática, Teixeira e Cyrino (2010, p. 46) relatam que “as tarefas que envolvem registros escritos discursivos permitem aos futuros professores expressar o que e como aprendem; estabelecer conexões entre ideias matemáticas e desenvolver uma escrita potencialmente promissora para o seu desenvolvimento cognitivo”. Isso aparece no depoimento de um dos professores de Matemática sobre a atividade:

*A atividade é interessante, pois associa a escrita com a matemática, onde o indivíduo deve explicar os argumentos matemáticos utilizados para resolver o problema por meio da escrita usual, ou seja, a língua portuguesa. Enquanto o aluno escreve sobre matemática, este também (re) significa os conhecimentos para possibilitar a melhor compreensão do leitor.*

É pensando num possível leitor que a linguagem matemática assume também a função de informar, assim como foi feito na escrita do relatório, todos os passos e cálculos foram explicados conforme o raciocínio que os professores tiveram nas resoluções. Desta forma, a produção do relatório foi considerada uma etapa importante no experimento, conforme o depoimento de um professor “*Um fator positivo foi a elaboração do relatório, pois fez repensar a atividade detalhadamente, colaborando para um entendimento maior da atividade*”.

A atividade com a escrita discursiva pode proporcionar aos futuros professores de Matemática a reflexão sobre o saber matemático e auxiliá-los a compreender e estimular a produção de seus alunos, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades com a linguagem formal (TEIXEIRA e CYRINO,

2010). Sendo assim, desenvolver o experimento dos retângulos juntamente com os professores de Matemática em formação, possibilitou repensar a importância das expressões oral, escrita e visual no desenvolvimento de conceitos matemáticos.

## **Considerações Finais**

Nessa atividade, os participantes puderam expressar diversos conhecimentos matemáticos, como por exemplo, a variação da grandeza área em relação a grandeza comprimento de um dos lados do retângulo; a simetria dos pontos em relação ao eixo da parábola; a compreensão da existência de um valor máximo para a área e outros conceitos. Nesse sentido, a escrita pôde ser um recurso para aprender e ensinar Matemática e que também deve ser incentivado na educação básica, principalmente, em aulas de Matemática.

Sendo assim, essa proposta teve como foco o entrelaçamento das linguagens escrita e matemática visando auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Sabe-se que, muitas vezes, o aluno tem dificuldades em utilizar a linguagem matemática devido a sua simbologia e formalismo próprio. Então, o professor de Matemática pode propor para que, primeiramente, esse aluno compreenda o significado do que está sendo estudado e escreva sobre o conceito ou teoria usando a linguagem usual, para só depois, fazer uso da linguagem matemática.

Ademais, destaco que aprendi com este relato a esmiuçar a experiência capturada e acontecida em 2015, pois mesmo não sendo recente, ao escrevê-la, os fatos vão vindo à tona, fazendo com que outras recordações e detalhes vão surgindo, juntamente, com a vontade de registrar tudo isso. Nesse processo, despertei na parceira de leitura a ideia da Interdisciplinaridade, esse foi o seu foco no retorno dado após a leitura do meu relato. Talvez esse tenha sido seu aprendizado, relacionar o que foi narrado nesse relato com uma situação

interdisciplinar, inclusive, ela cita a História e a Geografia como disciplinas que se complementam. Um possível leitor poderá aprender os conceitos abordados, além de uma possibilidade para ensinar Matemática com o auxílio da escrita, poderosa ferramenta que deve estar inserida no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática.

## Referências

CARRASCO, Lucia Helena. Leitura e escrita na matemática. In: NEVES, Iara Conceição et al. (Orgs.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ERNEST, P. Los valores y la imagen de las matemáticas: una perspectiva filosófica. Uno **Revista de Didáctica de las matemática**. Espanha, n.23, p. 9-28, enero, 2000.

KLUSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara Conceição et al. (Orgs.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

NEVES, Iara Conceição et al. (Orgs.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Maria Bethânia. **Escrever para quê? A redação mediando a formação de conceitos em cálculo I**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Goiás, 2000.

TEIXEIRA, Bruno; CYRINO, Márcia Cristina. A comunicação escrita na formação inicial de professores de Matemática: potencialidades formativas da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado. **Revista Acta Scientiae**, Canoas, v. 12, n.1, p. 43-66, jan/jun.2010. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL24\\_N85/EDS\\_24N85\\_9.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL24_N85/EDS_24N85_9.PDF)> Acesso em jan. 2015.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA, UMA EQUAÇÃO: QUESTIONAMENTO + REFLEXÃO = PRODUÇÃO ESCRITA**

*Luciane Botelho Martins*

E. M. E. F. Bento Gonçalves

*“Descobri que a leitura é uma forma  
servil de sonhar. Se tenho de sonhar,  
porque não sonhar os meus próprios  
sonhos?”*

- Fernando Pessoa -

Início este relato com o pensamento de Fernando Pessoa, o mesmo que foi escrito na minha carta de intenção para participar da edição 2017 do Cirandar. A escolha por esse pensamento se dá porque ele me afeta duplamente. Primeiro, por tratar-se do tema sobre o qual discorre este relato e segundo, por instigar uma reflexão sobre a possibilidade de sonhar os próprios sonhos. Gostaria de aqui registrar que “sonhar” é o combustível que possibilita-me viver. Meus sonhos? Uma sociedade justa para todos; uma sociedade em que homens e mulheres não precisem mais medir forças, mas que possam conviver com respeito e igualdade; um mundo no qual a violência como “coisa do passado” dê lugar ao diálogo e acordos em prol do bem comum; enfim, sonho com uma educação que toque intimamente cada educando, fazendo-o perceber o quanto é importante na construção da sociedade ideal.

Meu tema? Gênero e sexualidade! Meu interesse por esse tema surgiu há algum tempo, não sei precisar. Sei apenas que sempre me incomodou presenciar práticas de segregação

na escola e na vida. Entre essas práticas cito algumas, muito simples, porém naturalizadas, e difíceis de romper com intervenções simples: fila de meninos X fila de meninas; meninas na frente, meninos atrás; meninas jogam vôlei, pulam corda deste lado, meninos jogam futebol daquele; entre outras tantas que aqui deixo de enumerar.

Minha inquietação só aumentou quando percebi que as práticas que eu presenciava na escola eram apenas a ponta do iceberg, pois casos de violência doméstica sofridas por alunos e mães de alunos são muito mais frequentes na comunidade do que se possa imaginar. Ao pensar sobre essas questões vi-me diante do desafio de propor algo. E assim nasceu o desejo de participar do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE/FURG. Minha inscrição foi aceita e a partir daí, dei início a um trabalho que caracterizo como trabalho de enfrentamento às desigualdades sociais.

Certa do meu papel de “educadora” e “pesquisadora”, apresento alguns passos do Projeto que está em andamento nas turmas de 5º ano (51 e 52), onde atuo como professora das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, na escola Bento Gonçalves/Rio Grande.

Ao assumir as turmas, logo nos primeiros dias de aula, percebi um vocabulário machista e preconceituoso, vocabulário esse utilizado entre meninos e meninas e entre as próprias meninas. Soma-se a esse fato, ainda, o caso de uma aluna de 14 anos, que na época abandonou a escola por estar grávida de um “rapaz” de 38 anos. Casos como esse são cada vez mais frequentes na comunidade. E assim, ao solicitar algumas escritas em aula ou até mesmo ao verificar as tarefas, percebi também, que os alunos deixavam escapar angústias como discussões, brigas e violência em casa.

A partir dessa realidade veio o desafio: Como desenvolver a reflexão crítica dos alunos sobre esses acontecimentos? Como tornar as aulas prazerosas, visto que diante de tantos problemas as crianças vão para a escola por obrigação?

Movida por essas perguntas surge o projeto *Sonhos & medos – O que guardo na bolsa amarela?* A inspiração para o trabalho veio da obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. A obra trata de uma menina – Raquel – que por ser a caçula, é impedida de fazer muitas coisas. Ela tem vontades que lhe são negadas por ser menina, daí o primeiro conflito da protagonista, o desejo de ter nascido menino. A obra possibilita uma série de reflexões sobre as convenções impostas socialmente do que é ser menino e o que é ser menina. De acordo com Beauvoir “é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (1967, p. 9). Dada a definição da autora, podemos perceber que identidade e gênero são construções sociais a serviço da estabilização de padrões que determinam lugares hierárquicos para os sujeitos, ou seja, o sujeito ou é homem ou é mulher. É, pois, nessa bipolaridade que se constroem os discursos da exclusão, pois, se o sujeito não cabe nas categorias sócio ideologicamente determinadas (ou é homem ou é mulher) é visto como aberração, conforme coloca Butler (2015).

O “carro chefe” do projeto são os diários, cada um dos 50 alunos tem a sua bolsa amarela e o seu diário (cadernos cujas capas foram personalizadas, em sala de aula, por cada aluno). No diário são registrados textos produzidos pelos alunos a partir de problematizações que surgem das obras literárias trabalhadas em sala de aula. Questões levantadas nas obras são discutidas e relacionadas às questões do bairro e da cidade. Trata-se de um movimento reflexivo: ficção & realidade; realidade de outros países & realidade brasileira. Começamos esse trabalho em abril de 2017 e já estamos no sétimo livro, conforme podemos observar na ilustração ao lado. Trabalhamos com “Malala, a menina que queria ir para a escola”, “Malala, uma menina muito corajosa”, “Iqbal, um menino muito corajoso”, “A bolsa amarela”, “Eugênia e os robôs”, “Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas



do folclore mundial”, atualmente estamos trabalhando com “Coisas de menino” e o próximo será “Pinóquia”.

Além do trabalho de escrita nos diários, produzimos: pipas (símbolos de liberdade – figura ilustrada por Iqbal nos tapetes que produzia no Paquistão); acrósticos sobre as qualidades de Malala; discursos orais reivindicando melhores condições físicas para todos estudarem; robôs de sucata (uma representação da tecnologia que por vezes desumaniza as pessoas afastando-as de seu verdadeiro círculo de amigos); poemas que visam valorizar o meio em que vivem, enfim, então sendo tantas as atividades que algumas até esqueço-me de mencionar. O projeto ainda está em andamento e encerra-se juntamente com o ano letivo – dezembro/2017.

Percebo que o trabalho já vem apresentando algumas mudanças, pois a turma não divide mais a fila, todos compõem uma única fila para o deslocamento até o refeitório ou passeios dirigidos (meninos e meninas se misturam); os trabalhos em grupos são formados de forma mista desnaturalizando aqueles dizeres de que a formação de grupos (da Luluzinha e do Bolinha) faz parte do desenvolvimento infantil. Passo agora para o relato de algumas situações que me tocaram de forma singular.

As imagens acima mostram os estudantes com seus diários no processo de escrita. É válido registrar que os diários ficam guardados na sala de aula e só podem ser lidos por mim, se assim o/a estudante desejar. Trabalhamos com o respeito e a confiança na prática. São raras às vezes em que os/as estudantes pedem segredo, mas a situação já aconteceu. Outras vezes, aconteceu o contrário, estudantes pediam para ler seus textos em voz alta para que os/as colegas apreciassem seu(s) texto(s), um momento riquíssimo de aprendizagem.

Outro movimento do nosso projeto são as personagens Ana e Vítor. Os bonecos surgiram da necessidade de se discutir, também, as questões de raça. Então, a direção da escola contribuiu com a aquisição dos bonecos. E eu entrei com a proposta. Segundo a mesma lógica da escrita de diários,

construí um diário para cada personagem e uma bolsa. Na bolsa, além da personagem e do diário vão caneta e um livro de história para ser lido pelo(a) estudante durante o dia em que a personagem estiver em sua casa. No diário, cada estudante registra como foi/é passar um dia com a personagem. Trata-se de um diário de escrita coletiva.

É importante salientar que a primeira página do diário da Ana e do Vítor tem uma apresentação do projeto e da personagem, para que as famílias acompanhem o trabalho. Deixo aqui registrado que a construção das personagens foi feita pelas turmas. Cada turma adotou uma personagem. A turma 51 adotou o Vítor, nome escolhido pela turma e a turma 52 adotou a Ana. As ideias dos alunos foram organizadas por mim e resultaram nos textos dispostos acima.

A seguir, apresento as imagens da turma 51, no dia em que o Vítor começou sua jornada visitando as casas dos estudantes que compõem a turma e da turma 52 com a Ana, também no dia em que a personagem inicia sua jornada de visitas.

As personagens já visitaram as casas de tod@s @s estudantes da sua turma e agora trocaram de turma e estão em uma nova fase de visitas. O mais curioso nesse trabalho foi a resistência de alguns meninos ao levar um (uma) boneco (a) para casa e isso ficou registrados nos diários, a angústia sofrida por convenções sociais que não tem o menor sentido de ser.

A seguir, coloco a cópia de um dos registros. Tomei a liberdade de colocar aqui porque é um texto compartilhado, no diário das personagens não há segredo! (ocultei a autoria, por questões éticas).

Acredito que essa escrita revela dois movimentos: o primeiro da resistência “menino levando uma boneca para casa?”, e o segundo a constatação: “isso não tem nada a ver com o fato de ser menino ou menina”. O preconceito é uma construção da sociedade, e é preciso lutar contra todo o tipo de segregação, somos tod@s gente! E, gente deve respeitar e ser respeitada.

Nesse ponto do relato, eu gostaria de retomar a epígrafe deste texto para dizer que é possível sonhar o nosso sonho, talvez não consigamos mudar o mundo, mas com pequenos gestos, com pequenas práticas estaremos semeando para o futuro.

Os desafios são muitos e estão postos. “Fazer algo” depende de cada um de nós, depende dos sonhos que nos movem, o meu? A IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA!

## **Referências**

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. 2a edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOJUNGA, Lygia. **A Casa Amarela**. 35ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. [trad.] Renato Aguiar. 8a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

## QUEM SÃO NOSSOS ALUNOS?

*Marisa Barreto Pires*

E. M. E. F. Prof. João de Oliveira Martins

*“Mesmo quando tudo parece desabar,  
cabe a mim decidir entre rir ou chorar,  
ir ou ficar, desistir ou lutar; porque  
descobri, no caminho incerto da vida,  
que o mais importante é o decidir”*

- Cora Coralina -

### **Carta de Apresentação**

Rio Grande, 19 de junho de 2016.

Boa noite, companheirxs cirandeirxs!!!

Reinício minha caminhada no Cirandar, estive por aqui no ano passado, mas problemas alheios a minha vontade não me deixou concluir a caminhada de 2015. Neste ano, volto com um novo gás e imensa determinação para conseguir ir ao encontro do dia 03 de dezembro, quando teremos a oportunidade de estarmos juntos.

O ano de 2016 me reaproxima da sala de aula, pelo fato de eu estar atuando em minha área de formação – Língua Portuguesa. Chamo-me Marisa Barreto Pires, sou professora há 30 anos e tenho certeza que o melhor lugar para se estar é em contato direto com os estudantes, pois é com eles que fazemos as trocas e com quem temos a possibilidade de nos reinventarmos.

Estou atuando em uma turma de sexto ano e duas de sétimo ano, na EMEF Prof. João de Oliveira Martins, escola de periferia do município de Rio Grande/RS. Sinto-me diariamente desafiada, pois manter um canal de comunicação aberto com os adolescentes não é uma tarefa fácil, já que a maioria vive aquele momento em que as respostas surgem através de grunhidos. Até o momento consigo conversar com eles de forma franca e aberta, não apenas indicando os temas apresentados nos conteúdos, mas também proporcionando, de forma tímida, uma possibilidade de conversas em que é possível ouvi-los, debater, discutir e entender o que acontece com eles em seu cotidiano.

Registro aqui sobre o meu retorno à Universidade, para cursar Pedagogia, 2ª licenciatura, no formato Parfor. O curso tem me mostrado um olhar muito diverso e que me desconhecido sobre as infâncias existentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Voltando a proposta de apresentação, pretendo ao longo destas escritas contar a vocês como se acontecem minhas aulas, especificando o contato com os estudantes do 7º ano B, uma turma diversa, mas que consigo provocar a pensar e, mais, a se repensar. Minhas aulas não são convencionais, nem tradicionais, tendo em vista que oportunizo um momento de escuta de meus alunos – professores falam demais e escutam muito pouco. Percebo a verdade de minha afirmativa, quando os convido a se manifestarem, poucos se arriscam a dizerem o que pensam, por temerem uma resposta diversa a minha. É lastimável o que a escola faz com as pessoas, tira-lhes algo fundamental – o ponto de vista sobre um fato. Essa é a minha proposta principal: criar momentos em que o aluno se manifeste, exponha suas ideias e sustente-as, sem a preocupação do certo ou do errado.

Fico por aqui neste nosso primeiro contato.  
Grande abraço, Marisa

Em minha apresentação, falei que narraria os acontecimentos de minha sala de aula na turma 7B, mas o mundo girou e vou mudar o rumo da minha narrativa. Faço as minhas avaliações de forma bem diferenciada, faço dois testes, em que avalio, um pouco mais formalmente as questões relacionadas ao uso da língua; em outras duas avalio as questões de leitura e interpretação e a produção textual. Até aí tudo bem, mas surgiu um fato novo, ou melhor, muito antigo, mas pouco notado.

Levei como texto motivador uma reportagem que falava do processo de superação da judoca Rafaela Silva, execrada em 2012 e guindada a categoria de heroína em 2016. A partir disso propus: *“Após leres a história de luta, de sucesso e de imensa determinação da judoca Rafaela Silva, pensa naquilo que é mais difícil para ti hoje. Produz um pequeno texto com, no mínimo três parágrafos, em que contes o que pretendes fazer para superar esta dificuldade”*.

Imaginei que os relatos seriam referentes às dificuldades de aprendizagem, o porquê do desinteresse, a razão das notas muito baixas, mas para meu espanto eles, em sua maioria, narraram fatos muito dolorosos, relatos de histórias de vida de dor e de sofrimento. Deixo claro aqui, que meu espanto se deve ao fato de que a escola não conhece o protagonista de seu meio e fim – o aluno.

Sei que cada um de nós traz suas realidades melhor ou pior administradas, mas fiquei muito chocada com as dores que perpassam a vida destes adolescentes e o quanto nós, professores, do alto de nossa sapiência livresca, não sabemos nada deles.

A partir do que coloco acima, começo meus questionamentos e minhas indagações sobre a escola e o que acontece nela. Trago para minha narrativa o filósofo alemão Kant, que nos diz: “Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que lá elas aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer

tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (KANT, 1962, p. 71).

Talvez, a afirmativa do filósofo seja dura e forte, mas pergunto: não é isso que fazemos? Não é esta a nossa intenção, que todos estejam sentados, cabeça atrás de cabeça, silenciosos e observadores, a fim de que? A escola pós-moderna é tão castradora quanto era a escola do período medieval.

Retornando a atividade que dá origem a discussão que pretendo fazer. Ao ler as narrativas de meus alunos, fiquei perplexa com o que eles vivem em seu cotidiano, e percebo que nós, professores, não conhecemos nossos alunos.

Há manifestações de todas as naturezas: um filho que vê o pai reincidir no tráfico de drogas e acaba preso, deixando a família na miséria; uma adolescente que teme a morte da mãe, porque a genitora é usuária de crack; um menino que têm severos problemas de insônia e por isso acaba não indo à escola, pois custa a pegar no sono e não acorda no outro dia; um outro que precisa trabalhar com o avô para poder sobreviver junto com a mãe, já que o pai sumiu; uma outra que se entristece, porque as amigas não são verdadeiras como ela gostaria que fossem; um outro que chega a chorar e simular uma lesão no braço, para não ter que dizer que é mais do que tímido, que não consegue se relacionar com os colegas, que não consegue prestar atenção, pois segundo ele se distrai; uma outra que só quer dizer o que sente e como tenta administrar a perda da mãe. Destaco aqui alguns dos quase noventa registros, quase todos com a mesma intensidade emocional. São tão dolorosos estes relatos, que me senti um lixo por ter mexido com algo tão profundo e doloroso para estes adolescentes.

Pergunto: Que escola praticamos? Que professores somos nós? Que gestores temos? Que equipes multidisciplinares existem que não atuam?

Praticamos uma escola para o aluno que não incomoda, que fica quieto, que tira notas boas; praticamos uma escola que só percebe o aluno violento, brigão, que não estuda, mas e os

outros, estes tornam-se invisíveis aos nossos olhos e ouvidos.

Praticamos uma escola onde há uma necessidade imperiosa do silêncio, onde devem haver filas para tudo, onde o professor é o dono do saber, onde todos são desconhecidos uns dos outros. É esta nossa escola e retomo o que afirmei acima: *A escola pós-moderna é tão castradora quanto era a escola do período medieval.*

Trago para conversar comigo, neste processo divagatório sobre a escola e suas imensas lacunas, Veiga-Neto (2000), que em seu artigo Espaços, tempos e disciplinas: as crianças devem ir à escola? nos diz sobre a função disciplinadora da escola: “Para tanto, iniciarei relacionando, muito resumidamente, algumas técnicas espaço-temporais que funcionam na escola e tomam o corpo das crianças com o objetivo de torná-lo mais dócil.” (p. 10)

Concordo com o autor, pois realmente penso que, ao fim e ao cabo, a educação quer corpos dóceis e mentes silenciosas, um ser disciplinado. E Kant (1962) nos diz: “Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto do indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”. Esclareço que não defendo que tudo possa ser permitido, mas o oposto deve ser revisto.

Retorno a pergunta: que escola queremos? Eu amaria ter uma sala de aula em que os alunos fossem mais provocativos, mais instigantes. E, provocativos no sentido de forçar a minha desacomodação, a minha busca por uma forma diferente de ser professora, ao contrário, na maioria, tenho salas de aula mornas, em que a minha verdade é verdadeira e inquestionável.

Não conheço os alunos com os quais convivo, pois, a escola, geralmente, não conhece seus alunos, ou melhor, conhece os que apresentam problemas de comportamento: os violentos, os agressivos, estes são figurinhas carimbadas nos cadernos de ocorrência e os outros? Quais outros? Os excessivamente silenciosos, os quase alheios, os faltosos, como



ficam estes? Estes ficam à margem no espaço que deveria percebê-los, notá-los.

Estou chocada, estupefata com os relatos de meus alunos, os quais transcrevo alguns aqui:

- *“Meus problemas começaram desde o 7º ano, onde eu passava me chamavam de gay, viadinho pelos outros meninos e alguns familiares, eu não gostava nada daquilo”. “Minha maior dificuldade é com meus pais, eles brigam tipo toda hora é de manhã, é de tarde e até de noite”.*

- *“Minha dificuldade é a minha família, percebo que de alguns anos para cá, minha família parece se afastar, meu irmão quando chega em casa grita comigo por motivos toscos, minha mãe chega do trabalho estressada, e meu pai não interage com mais ninguém”.*

- *“A coisa mais difícil pra mim sempre foi entender o porquê o meu pai de sangue não gosta de crianças porque até parece que ele não foi uma um dia, mas tipo não gostar de criança é uma coisa mas não gostar da filha é outra coisa, bem diferente”.*

- *“Eu tenho muita vergonha de falar alto porque eu tenho medo de falar alguma coisa de errado e as pessoas começarem a rir de mim, por isso eu falo tão baixo”.*

- *“Na minha família eu não entendo as coisas porque minha mãe e meu pai estão juntos, mas meu pai mora na casa dele com outra mulher...Eu tomo Gardenal até hoje, eu faço exames até hoje, e eu não gosto da atitude de alguns amigos e colegas porque eles estão brincando com outras pessoas e fala que Gardenal é remédio para louco e eu fico muito chateada”.*

- *“Estou passando por uma fase que sei que ninguém quer passar que é meus pais sempre brigando, discutindo ... sinceramente eu não sei mais o que fazer, eles já não conversam mais”.*

- *“A minha dificuldade é perder a minha mãe, porque ela é usuária de pedra...Ela para de usar e depois volta a usar de novo, esse é meu medo perder a minha mãe”.*

Como a escola não percebe isso? Porque ela não investiga, a maioria dos alunos acima estão dentro da estatística dos que não aprendem. E por que não aprendem? Porque seus dramas familiares, vivenciados cotidianamente, não permitem que eles compreendam o nosso discurso na sala de sala. Na verdade, eles estão totalmente desconectados da escola, ela é só uma fuga, um espaço alternativo, para que eles escapem da dor e da realidade.

E nós, professores, só queremos a docilidade dos corpos, a adequação às filas, a manutenção de cabeça atrás de cabeça, o silêncio como entendimento da aprendizagem. O que é mesmo que nós queremos?

Não creio que a escola deva ser a salvação da humanidade, mas penso, a cada dia mais, que ela necessita tornar-se um espaço com outra identidade, a fim de que eu, enquanto professora, consiga de alguma forma encontrar opções para que estes e tantos outros alunos possam usar o ambiente escolar como espaço de aprendizagem de conhecimentos.

O relato não se conclui aqui, aguardo tuas manifestações, teus questionamentos, tuas críticas, meu prezado leitor.

## **Referências**

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, Immanuel. **Réflexion sur l'Éducation**. Paris: Vrin, 1962.

## ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS

*Matilde Martinez*  
FURG

### **Introdução**

Começo minha escrita relatando o que eu faço, da onde eu venho e como me constituo. Atualmente, sou acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, encontro-me no quarto semestre, mesmo com algumas frustrações que compõem a vida de docente e acadêmica me sinto feliz em ter a oportunidade de estudar em uma instituição pública e de qualidade. Minha trajetória acadêmica começou em 2016, um ano após tive o privilégio de participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, juntamente com o subprojeto PIBID- Pedagogia.

Nesse programa de iniciação à docência fui me constituindo uma professora em formação, em cada inserção na escola é uma nova aprendizagem adquirida, faço minhas inserções Escola Municipal de Educação Infantil Prof<sup>a</sup> Déborah Thomé Sayão, localizada no Bolaxa, Cassino, no município de Rio Grande. Cada atividade dirigida aos pequenos é um encantamento, os educandos estão no nível 2 e daqui a alguns meses estarão encerrando essa etapa deliciosa que é a educação infantil.

Na ida a escola me percebo ainda mais uma professora, participar junto com as crianças das brincadeiras feitas nas aulas está sendo engrandecedor para minha formação como

docente. Embora, há rumores de que o PIBID pode se extinguir ainda acredito que com nossas lutas e determinações ele irá continuar, já que esse programa é um diferencial na trajetória dos licenciandos não somente do curso de pedagogia, mas também dos demais cursos que tem o apoio desse programa.

## **Contextualização**

Na escola de educação infantil em que participo como bolsista, realizo práticas pedagógicas direcionadas pela professora regente, atividades são feitas de acordo com a necessidade dos educandos e também relacionado com o projeto vivenciado pela turma. No primeiro semestre, as inserções começaram um pouco depois do início do ano letivo, devido à greve na rede municipal como movimento pela educação pública, neste início de ano letivo as crianças da turma tinham muita curiosidade de saber sobre roedores então, praticamente todas as atividades tinham alguma relação com animaizinhos.

Com isso, muitas atividades foram feitas, e nesse momento, os educandos também tiveram uma enorme curiosidade de reconhecer e conhecer os números, pelo cuidado e olhar atento da professora regente foram feitas práticas de jogos e brincadeiras que envolvessem a questão numérica que estava tão afluada na turma. A partir da nossa observação pela turma, os planejamentos sempre se davam de uma maneira para que fossem entendidas as necessidades dos estudantes. Redin ressalta que o planejar na educação infantil:

[...] é deixar que o inusitado apareça, é poder depara-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade (2014, p. 26).

Como os jogos e brincadeiras estão quase sempre entrelaçados na educação infantil, nesse momento de aprendizagem dos educandos, essas práticas foram fornecidas com o objetivo de estimulá-los para uma maior absorção da questão numérica tão presente. A rotina da educação infantil, embora seja fácil de ministrar, às vezes, não é tão fácil de conduzi-las, pois com a agitação de algumas crianças e diversas personalidades, por vezes é preciso planejar atividades mais tranquilas e relaxantes, como por exemplo fazer a leitura de um livro, fazer atividades manuais como a receita de massa de modelar ou produção de ratinhos de papel machê.

Essas atividades que se dão de forma lúdica no contexto da educação infantil podem promover diferentes aprendizagens utilizando-se do espaço e tempo escolar. Segundo Craidy e Kaercher o aprendizado se constitui,

[...] sem a mediação direta do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais e livros, onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente. Não se trata aqui de deixar qualquer jogo na prateleira, ou qualquer sucata jogada numa caixa. Planejar cantos e recantos da sala de aula implica um planejamento intencional, comprometido com o retrato do grupo, com as metas que nos propomos a atingir (2001, p. 77).

Dessa forma, trabalhar com o lúdico na educação infantil e planejar conforme a necessidade e curiosidade dos educandos é a melhor didática, e vivenciar todo esse contexto de descobertas é enriquecedor para a formação docente. Nesse primeiro semestre, muitas descobertas foram feitas, aprendizagens foram adquiridas tanto minhas como educadora quando a deles como educandos.

A cada nova aula que se iniciava, mais aprendizagens ia adquirindo, aprendemos muito com as crianças, até mesmo os

valores, já que, nessa turma a algumas crianças que fazem parte da “liga da coruja”, um projeto desenvolvido com uma professora da escola que observou que os valores também têm que ser aprendidos pelos pequenos. Nas inserções nessa escola pude ver de perto esse trabalho em que as crianças não só aprendem a cuidar da escola, mas também a cuidar do meio ambiente, a ter respeito umas com as outras e saber ajudar o próximo.

Com o passar do tempo também adquiri em mim uma característica peculiar dos professores, acredito ser mais afluída nos de educação infantil, a capacidade de olhar o outro, observa-lo e perceber o seu desenvolvimento. Nessa turma tinha um menino chamado Ricardo, e que quando iniciei as atividades como bolsista esse menino falava muito pouco, comia quase nada, se relacionava com um ou dois colegas, o tempo foi passando e também íamos puxando por ele, até que ele foi se desenvolvendo, crescendo, terminou o nível 2 falando um pouco mais, já comia frutas que antes era difícil e dialogava praticamente com todos seus colegas perceber o seu desenvolvimento foi incrível, pois percebo que realmente um professor faz a diferença na vida de um aluno.

O primeiro semestre finaliza-se em julho, após duas semanas de recesso retornamos as inserções e para mim foi mais uma surpresa, como um passe de mágica tudo mudou e se transformou, é evidente o amadurecimento das crianças após esse período, os estudantes retornaram ainda com mais curiosidades, porém agora é sobre cavaleiros e cavaleiras, castelos, princesas e dragões. Ao começar o segundo semestre mudou-se praticamente tudo, o lúdico na educação infantil ainda continua, pois agora começaremos a brincar de castelos, cavaleiros, cavaleiras e princesas corajosas.

O contexto acabou se modificando, agora não são mais os roedores os protagonistas e sim os reinos e as realezas, muitas atividades foram sendo desenvolvida em torno desse novo projeto, o mais evidente era o entusiasmo da professora

regente quando ela falava nesse novo projeto os olhos brilhavam e realmente foi encantador cada planejamento e no que tudo se transformou. O universo das letras está mais evidente nesse segundo semestre, os educandos já ensaiam as primeiras combinações e todos já sabem escrever seus nomes, pois diversas atividades foram desenvolvidas nesse contexto, jogos de rima, cartas rimadas contando a chegada do bebê dragão que chegou para os cavaleiros e cavaleiras cuidarem.

O segundo semestre sempre passa mais rápido deve ser por que temos medo que acabe e realmente não queria que acabasse, pois foi tão intenso esse projeto que desenvolvemos juntas, que a cada reunião dentro do PIBID para fazer os planejamentos nos encantávamos ainda mais. Foram realizadas tarefas de construção de castelos do maior ao menor, a produção de coletes como escudos para o treinamento dos cavaleiros e cavaleiras, o envolvimento de cada família em produzir a roupa de cada cavaleiro e cavaleira, a construção dos cavalos utilizando cabos de vassoura para que os cavaleiros e cavaleiras pudessem treinar todas essas atividades desenvolvidas em aula foram inesquecíveis.

Ter participado da rotina da educação infantil foi muito bom, pois é nessa primeira etapa da educação que os pequenos se constituem pessoas de bem, crianças mais concentradas e criativas, pois tento mostrar nessa minha escrita a importância do lúdico na educação infantil e o quanto as crianças aprendem e se desenvolvem brincando e praticando atividades simples. Segundo Craidy e Kaercher a brincadeira na educação vai amadurecendo e tendo novos sentidos e implicações. Elas ressaltam que:

À medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo que lhes possibilita aprender, como o lidar com o respeito mútuo, partilhar

brincadeiras, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma vida coletiva (2001, p. 104-105).

E foi com atividades lúdicas que muitas crianças se desenvolveram, por exemplo o trabalhar em equipe a partilhar das mesmas brincadeiras, a desenvolver o afeto como foi observado na chegada do bebê dragão em que os mesmos teriam a missão de darem um nome e de cada um leva-lo para sua casa contar uma história para ele e cuida-lo para não sujá-lo e rasgá-lo. Nessa atividade do projeto tínhamos o objetivo de desenvolver a leitura em cada criança, mesmo que os mesmos ainda não saibam ler, porém alguns saibam escrever mais do que o nome, essa atividade também envolvia a colaboração e o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos chamando a atenção dos mesmos para a contação de histórias.

E no final dessa etapa, um ano já se passou, primeiro foram os roedores e depois os castelos, reinos, cavaleiros, cavaleiras e princesas corajosas. Para finalizar as atividades e encerrar com chave de ouro foi planejado um encerramento diferente, a entrega dos pareceres para os pais não seria a trivial de sempre, seria de fato da realeza.

Então foi feita um tipo de formatura, porém iam se formar cavaleiros, cavaleiras e princesas corajosas, em que cada criança além de ganhar um certificado, também ganharia a espada real adquirida com o auxílio das famílias, também foi realizado um banquete real nessa reunião em que cada família levaria um prato de comida, a escola ficou responsável pelas e estrutura que foi realizado na própria escola. A noite foi longa e recheada de emoções depois de cada criança ser consagrada os pais disseram algumas palavras de agradecimento para as professoras e foram entregues a cada criança o seu portfólio feito ao longo do segundo semestre com a produção individual de cada educando.

Além disso, vivenciar a trajetória dessa turma foi mais que um simples aprendizado, foi um aprendizado para a vida



toda, saber o cotidiano dessa etapa da educação, sua rotina é uma experiência indescritível, me constituo ainda mais um ser docente que consegue hoje olhar e ver a necessidade, os anseios, as descobertas e aprendizagens de uma turma e de cada criança. Contudo, só tenho a agradecer a cada reunião do PIBID que me ajudaram a me desenvolver como futura docente e atual acadêmica, a perceber o valor de cada pessoa e poder partilhar com ela saberes e fazeres sempre objetivando aprender cada vez mais.

### **Considerações Finais**

O ano letivo se finalizou, os educandos concluíram a etapa da educação infantil, agora eles já estão preparados para começar uma nova etapa, sei que não será fácil, pois novas descobertas e desafios serão propostos a eles, sei que alguns terão enormes dificuldades e apenas desejo que aprendem cada vez mais e nunca percam a fantasia e encantamento a cada nova descoberta. Também expresso aqui o tamanho da minha alegria e satisfação de fazer parte de um programa de formação tanto continuada para os professores da rede como para a formação inicial de acadêmicos licenciandos, pois o PIBID é uma grande escola para os professores e os futuros professores, já que só a prática é capaz de ensinar o que a teoria menciona.

Dessa forma, ver e contribuir para o desenvolvimento de cada estudante é uma experiência incomparável, poder ouvi-los, poder vê-los se expressarem nas atividades feitas é engrandecedor, pois só quem é professor sabe da tamanha alegria de ver seu educando progredir seja na questão numérica ou letrada. E também vê-los desenvolver como pessoas tanto nas suas relações sociais, na sua alimentação, na sua comunicação.

Essa vivência tem muito a dizer sobre mim, que no início ainda não sabia como agir e o que fazer, mas os dias foram passando o contato foi se estreitando e o afeto enfim tomou conta, a afinidade também é importante para a boa

prática docente, conhecer seu educando é fundamental e com isso só o tempo poderá nos auxiliar. Com isso, percebo o quanto cresci como discente, pois a prática me ajuda a compreender o que os teóricos querem nos dizer e também como docente, já que as vivências me enriquecem a cada dia.

Tenho grande gratidão por terem me escolhido e me dado essa oportunidade em fazer parte deste programa e também pela professora regente ter confiado a mim sua turma e seus planejamentos. Agradeço também a cada reunião e encontro semanal do PIBID em que não apenas planejamos, mas também trocamos e compartilhamos saberes, conhecemos cada escola que participa a história de cada uma e o projeto que cada uma desenvolveu durante todo ano, foi inesquecível e insubstituível cada aprendizado adquirido como futura docente e acadêmica, pois sem dúvida o PIBID só tem a contribuir na formação de cada professor.

## **Referências Bibliográficas**

REDIN, Marta Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação infantil: para que te quero?** 24ªEd. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## VIVENDO ATIVAMENTE A PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO “VIDA ATIVA”

*Paulo Moises Gautério Gonçalves*  
FURG

### **Caracterização de quem escreve...**

Prazer leitor(a)! Meu nome é Paulo, tenho 21 anos, sou acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande, encontro-me no período do 6º semestre, sou bolsista do PIBID-Interdisciplinar, sou amante das práticas corporais, admirador das culturas populares e um cidadão que como sugerido por Paulo Freire, procura não estar apenas no mundo, mas com o mundo, objetivando transformá-lo através de intervenções educativas.

Pensando em uma característica pessoal que atravessa minhas práticas pedagógicas, destaco minha característica de escuta, no sentido de trazer como fio condutor das aulas a ação de “dar ouvidos” aos indivíduos que estão na posição de alunas(os). Dessa forma, objetivo perceber que tipos de ações fariam sentido ao público destinado. Além disso, julgo ser fundamental oportunizar um ambiente de relações horizontais, possibilitando aprendizagens através da reciprocidade, em que não só o professor é detentor de saberes.

Enquanto licenciando do curso de Educação Física, interpreto esse campo, como área que trata da cultura corporal, em que “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo” (COLETIVO, 1992, p. 26) que são produzidas pela humanidade ao longo da

sua história e que são “exteriorizadas pela expressão corporal” (COLETIVO, 1992, p. 26). Assim, entendo como conteúdo da Educação Física, as diversas manifestações corporais que são construídas ao longo da existência humana.

As experiências a serem descritas nesse eventual círculo de ciranda educativa, denominado Cirandar, fazem parte do período em que me encontro, de vivenciar um estágio não obrigatório pela Secretaria Municipal da Saúde. Sou um dos proponentes do projeto “Vida Ativa”, que acontece em diversas Unidades Básicas de Saúde (UBS’s) na cidade do Rio Grande. O projeto em questão tem como público alvo, hipertensos, diabéticos e idosos. A Educação Física dentro do projeto *Vida Ativa* tem como objetivo central, desenvolver práticas corporais que priorizam aspectos de sociabilidade e lazer, além de proporcionar diversos benefícios psicofisiológicos provenientes das atividades físicas.

### **A pluralidade do espaço narrado...**

Há algo peculiar nessa sala de aula plural. Plural não só pelas diferentes pessoas que constituem cada turma, mas também, porque são cinco turmas em localidades diferentes com costumes, rotinas, realidades e culturas distintas. Durante os cinco dias da semana tenho o compromisso de ministrar 1 hora/aula em determinados postos de saúde. Na segunda-feira às 08h30min iniciamos as atividades no posto de saúde do bairro Marluz (Vila Maria). Terça-feira às 09h00min estou no posto de saúde do bairro Getúlio Vargas (BGV). Quarta-feira às 08h30min o encontro é na Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada no bairro Cidade de Águeda. Quinta-feira às 08h00min estou no posto de saúde da Ilha dos Marinheiros e na sexta-feira a aula é na UBS da vila São Miguel com os(as) moradores(as) da localidade e entorno.

Com a incumbência de promover atividades físicas para pessoas de diferentes realidades e necessidades, sinto-me

desafiado a cada semana, porque apesar de estar fixo nesses cinco postos, são espaços extremamente distintos, em que se diferem desde a equipe multiprofissional e alunas(os) até os espaços físicos e materiais disponíveis ao usufruto do professor. Esse aspecto heterogêneo transforma minha abordagem metodológica a cada dia.

Através do embasamento teórico-pedagógico proposto pela professora Maria Isabel Brandão de Souza Mendes, que aborda em seu trabalho “Corpo, Biologia e Educação Física”, a concepção do homem como um ser *biocultural*, é o aspecto balizador para o desenvolvimento das minhas aulas, pois:

[...] as ações biológicas e os fenômenos sociais, reconhecendo, portanto, a diversidade cultural, sugere que a educação física, em vez de refutar os estudos biológicos busque novos referenciais nesta área do conhecimento, de modo que possa proporcionar a comunicação entre as ciências naturais e humanas ultrapassando o pensamento disjuntivo advindo da fragmentação dos saberes científicos” (2002).

De acordo com o pensamento de Mendes sobre a Educação Física, através de uma perspectiva biocultural, que concilia as construções culturais intrínsecas às biológicas, no campo da promoção da saúde, é vinculada ao conceito de Gonçalves (2008), através da concepção da “perspectiva orientada às atitudes”, ou seja, a “percepção e interpretação que fazem as pessoas de sua experiência, passada e presente, ao dedicar-se a atividades físicas. As experiências (...) durante a prática devem ser satisfatórias e percebidas como algo divertido e motivador” (GONÇALVES, 2008, p. 349).

## **Especificidades do público alvo...**

É interessante salientar que minha abordagem metodológica se constitui a partir dos anseios de cada turma. Dessa forma, cada turma tem suas preferências quando se trata em movimentos corporais e tais preferências são determinantes para planejamento de cada aula, pois tenho como princípio, trabalhar com temáticas que fazem sentido para cada grupo específico.

De maneira a evidenciar que cada grupo de cada localidade tem suas preferências quando o que está em jogo é a disposição de seus corpos ao movimento, é possível afirmar, por exemplo, que a turma do bairro Marluz tem preferência a práticas voltadas às danças, o grupo da Ilha dos Marinheiros é adepto da ginástica localizada e já as(os) aluna(os) da São Miguel têm predisposição a práticas de jogos e brincadeiras. As práticas comuns a todas as turmas são de alongamento (no início da aula) e relaxamento (ao final), pois são atividades que julgo ter importância antes e depois das práticas corporais.

O fato de cada turma demandar uma metodologia diferente, a busca por ações de liberdade e autonomia são priorizados em todas as aulas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento da expressão corporal, pois o exercício das expressões corporais é potente no que se refere a disposição corporal no espaço. Além disso, “a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos” (COLETIVO, 1992, p. 29).

Objetivando ainda trabalhar as expressões espontâneas e livres de cada participante, e assim ampliar suas capacidades autônomas de expressão, torna-se real a promoção de liberdade e autonomia por meio da expressão corporal, corroborando a esse processo, recorro a Paulo Freire (2014), quando diz que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2014, p. 105).

Em conformidade ao que foi exposto acima, saliento que é nesse sentido, de estimular a liberdade e criação individual, que as práticas se direcionam, respeitando as limitações e vontade dos(as) aluno(as).

### **Identificações com o Ambiente...**

Embora a vivência/experiência narrada aqui, não faça referência direta ao ambiente escolar, e que essa “sala de aula” seja um tanto diferente das convencionais/tradicionais, acredito que esse fator não torna menos contribuinte às vivências no que se refere à formação docente, pois as condições reais de atuação dos(as) professores(as) de Educação Física nesse contexto, se assemelham às realidades dos ambientes escolares.

As experiências vividas em cada espaço de atuação no projeto *Vida Ativa têm* contribuído significativamente em meu processo de formação, pois possibilita ricas trocas de saberes a partir de diferentes olhares e gerações que constituem cada grupo, desafiando ainda, minha capacidade de relacionamento com as diferentes realidades físicas, socioeconômicas, comportamentais e culturais.

### **Conclusões Inacabadas...**

Esse processo de escrita me estimulou a refletir não só, sobre as vivências formativas que estão em voga nesse texto, mas também a refletir sobre o próprio formato dessa escrita. Pensando em um formato de escrita que me possibilitasse certa

liberdade sem distanciar-me muito daquilo esperado dentro de uma instituição acadêmica, tentei tecer as ideias a partir do “formato” de ensaio, pois considero o ato de *ensaiar-se* interessante para uma escrita acerca de experiências pessoais. Dessa forma, trago como referência as reflexões do professor Jorge Larrosa, sobre a produção de ensaios. Segundo Larrosa (2004):

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (p. 7).

Influenciado pelas ideias de Larrosa sobre o que seria um ensaio, saliento que é através dessa proposição que essa escrita se materializa, objetivando estar em constante reflexão sobre o que está sendo escrito, constituindo o texto em um “formato fluido” sem pretensão de seguir modelos ou sistematizações pré-sugeridas.

Acredito que essa maneira de pensar a escrita, bem como o conteúdo da mesma, pode possibilitar ao leitor um novo olhar para aquilo que vem a ser a docência e para aquilo que vem a ser uma “escrita acadêmica”, pois identificar o espaço não-escolar como um espaço potente no tange à formação de professores não é compartilhado por todos(as) teóricos da educação. Além disso, romper em certa medida com o formato acadêmico de escrita, significa sinalizar para novas maneiras de flexibilizar aquilo que pensamos, pois, a escrita é a tentativa de materializar nossas reflexões que por vezes é limitada a formatos pré-estabelecidos.

“A aprendizagem e o ensino são duas faces de um



mesmo processo. A interação cotidiana com diferentes gerações possibilita uma aprendizagem recíproca fantástica!”.

## **Referências Bibliográficas**

Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, Agnaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. org. GONZÁLEZ, Fernando Jaime, FENTERSIEFER, Paulo Evaldo - 2. Ed. Rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004. V. 29, n. 1, p. 27-44.

MENDES, Maria Isabel Brandão. Corpo, Biologia e Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Campina – SP. V.24, p. 9-22, 2002.

# **A SALA DE AULA COMO FONTE DE EXPRESSÃO E O AMBIENTE COMO PATRIMÔNIO: RELATOS, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS**

*Peterson Fernando Kepps da Silva*

E. M. E. F. Cecília Meireles

## **Contexto do Relato**

A atividade aconteceu na escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento no dia 19 de maio de 2016. Foi em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. A escola é situada na cidade de Rio Grande/RS, em um bairro próximo e com acesso ao Saco da Mangueira. E, por isso, os alunos estão ligados a este ambiente, tanto por residirem, em grande maioria, a poucos quilômetros do Saco da Mangueira quanto por terem pais, parentes, vizinhos ou amigos que utilizam das águas da lagoa para gerarem renda, isto é, praticam atividade pesqueira, são ou atuam nos tempos de safra como pescadores.

A palestra se integra a uma série de ações que a professora da turma 42 vem realizando no ano de 2016 sobre meio ambiente e questões ecológicas. Como possuo formação em Ciências Biológicas Licenciatura e atuo como professor de biologia, a professora pediu para que eu contribuísse no seu projeto tratando de patrimônio.

Para discorrer sobre a questão patrimonial é cabível que tenhamos um entendimento do conceito e do que abrange os estudos de patrimônio. Eu, até pouco tempo atrás, não tinha proximidade com o assunto, entendia patrimônio somente

como um bem de valor econômico considerável, seja ele público ou privado. No entanto, quando conversei com a professora da turma 42 e ela trouxe uma visão mais ampliada é que passei a percebê-lo de outra maneira. A conversa me levou a buscar informações em livros (que referencio neste relato) e sites da internet. Nesse sentido, apresento brevemente nos parágrafos que se seguem uma conceituação de patrimônio. Certamente essa conceituação é limitada e restrita – tendo em vista a amplitude da temática – mas podemos, por meio dela, buscar ampliar nosso entendimento sobre o assunto e as questões que se entrelaçam com o tema.

Patrimônio é o conjunto de bens pertencente a uma pessoa, no entanto, essa noção, segundo Martins (2001) não pode se restringir apenas ao conjunto de bens de uma comunidade ou população. Pode ser entendido como todas as coisas que são consideradas valiosas por uma pessoa. O que significa que cada um de nós tem um patrimônio: animal de estimação, roupas que gostamos, brinquedos que guardamos, telefones, enfeites, coleções de canetas, selos e muitas outras coisas. Desta forma, podemos perceber patrimônio como bens não limitados a joias, casas, carros ou materiais de valor econômico mais alto, mas como artefatos ou objetos que possuem significado, representatividade ou importância para nós.

A origem da palavra patrimônio vem do latim pater, que significa PAI. Então, podemos entender como patrimônio aquilo que o pai deixa para seu filho. A palavra patrimônio começou a ser usada quando nos referimos a uma determinada quantidade de bens ou riqueza de uma pessoa, empresa, associação ou de toda uma população (LE MOS, 2006). Nesse sentido, falamos que o patrimônio da pessoa X é de tantos milhões; que o patrimônio da empresa Z é de tantos milhões... (fazem parte desse patrimônio joias, obras de arte, carros, casas...).

O ambiente, isto é, o espaço natural como florestas, parques, matas é considerado patrimônio público a ser assegurado e protegido para o uso coletivo (LE MOS, 2006).

Sem isso, nem mesmo a continuidade da vida humana estaria garantida, pois estamos envolvidos e interligados com as árvores (que fazem fotossíntese), insetos que polinizam as plantas, degradação de matéria orgânica, com a luz solar, chuvas. As outras vidas (seja ela vegetal ou animal) e os compostos (orgânicos ou inorgânicos) fazem parte dessa complexa rede da vida da qual fazemos parte. Os mais variados organismos e compostos asseguram a forma de vida que temos hoje. Por isso, considerar e respeitar esses espaços naturais como patrimônio e os organismos que integram estes ambientes não é somente proteger o outro ser, a outra vida; é nos proteger. Proteger a nossa existência.

### **Detalhamento das atividades**

A palestra denominada como *O ambiente como patrimônio* teve por objetivo discutir com os estudantes de 4º ano o que é patrimônio, quem e o que faz parte do patrimônio? O ambiente pode ser considerado patrimônio? Para possibilitar essas discussões e propiciar que os alunos entendam e se apropriem dessas questões foi utilizado apresentação em slides/powerpoint (por meio do multimídia), no qual foi elaborado com muitas imagens, ilustrações e exemplos da nossa cidade. O material foi composto com imagens da cidade de Rio Grande, da Estação Ecológica do TAIM, do Saco da Mangueira, dos prédios históricos, da prefeitura municipal e da própria escola. Ainda inserimos nesta produção fotos da turma e diversas animações. Justificamos o porquê estamos relatando o tipo e, principalmente, da onde são essas imagens que inserimos nos slides por acreditar que ao utilizarmos imagens, gravuras, materiais, acontecimentos... que fazem parte do meio no qual estamos inseridos podemos despertar maior interesse nos estudantes. Acabamos verificando isso ao longo da apresentação, os alunos expressavam através da fala “olha lá, é o centro”, “olha a nossa

praia” (referindo-se ao saco da mangueira), “Que legal!”. Essas falas, mesmo que aparentemente simples, indicam um reconhecimento do meio em que estão inseridos, desperta o interesse e acreditamos que contribui para um processo de aprendizagem mais significativo.

A palestra foi apresentada na sala de vídeo/multiuso da escola para os alunos das turmas 41 e 42. Solicitamos para a professora que no dia da palestra os alunos levassem algo que achassem significativo. Pedido atendido! A maioria dos estudantes levaram os materiais/objetos que são de importância, valia para eles. A professora também participou e levou seu objeto. E eu, claro, levei os meus. Pedimos para que eles (alunos) relatassem, contassem o que “aquilo” que eles trouxeram significava para eles. As histórias foram diversas, um momento em que crianças de 10, 11 ou 12 anos expressaram o valor, principalmente sentimental, dos seus bens. Uma aluna levou fotos com a avó (já falecida) e relatou o quão significativo era para ela aquelas imagens; já outro, levou uma pequena moto, que surpreendentemente, como contou ele, ganhou do seu pai. O menino contou que seu pai não tinha dinheiro para comprar, mas, mesmo assim, acabou o presenteando. Um pequeno e desavergonhado aluno disse que ele mesmo era algo importante e, por esse motivo, não trouxe outra coisa. O que nos levou a dar boas risadas da situação. Enfim, este momento foi marcado por inúmeros relatos (principalmente sentimentais e até emocionantes) dos alunos.

Posterior aos relatos dos estudantes, perguntei o que era patrimônio? Poucos tentaram responder alguma coisa e os outros tantos disseram que não sabiam. A partir disso, os slides preparados que relatei mais acima, ajudaram na exemplificação do que é patrimônio, que o patrimônio pode ser sim um pequeno objeto que herdamos de um bisavô ou um carro, uma casa ou mesmo um prédio. A partir dessa fala, os alunos expressaram o que achavam que poderia ser patrimônio, trouxeram seus bens que serviram como exemplos; relataram

mais das histórias de seus bens, sempre articulados ao valor sentimental. Aproveitamos essa interação e participação dos estudantes para distinguirmos o patrimônio público do privado e, ainda, problematizar a ideia de que o patrimônio público é um bem de todos e, por isso, temos que usar com cuidado, preservando e tendo a noção que ele não é só nosso, é algo que envolve o coletivo e que será passado e utilizado por outras pessoas e gerações.

Quando perguntados se o ambiente, o meio ambiente poderia ser patrimônio, por quase unanimidade, os alunos disseram que não. Questionamos os motivos que levam eles acreditarem nisso e a grande maioria contestou dizendo que o ambiente não era um bem ou uma herança e então não era patrimônio. Buscamos contribuir na desconstrução dessa ideia e colocar para esses estudantes que o ambiente é sim um patrimônio, é um bem, não nosso, pois não somos “donos” do Saco da Mangueira ou da Praia do Cassino, mas fazemos parte de tudo isso. Estamos interligados com os outros animais e interagimos com os vegetais. Explicamos, também, que o TAIM, a praia da Barra, a Floresta Amazônica são bens, patrimônios públicos que interagimos hoje, que tantas outras pessoas interagiram no passado e diversas outras interagirão no futuro. Os alunos argumentaram falando que não deveríamos jogar lixo nos terrenos baldios, nas ruas e na “prainha” (maneira que eles se referem ao Saco da Mangueira).

Logo após as discussões sobre patrimônio envolvendo as questões ambientais como lixo, poluição das lagoas da região e desmatamento propomos aos alunos uma atividade que extraímos da internet. Essa atividade, de forma simples, se configura em um teste no qual aponta o tipo de consumidor que somos. Os estudantes precisaram, para realizarem o teste, apenas de um lápis e uma folha de caderno. O mesmo se deu da seguinte maneira: 6 (seis) questionamentos envolvendo os gastos com água, o desperdício de comida, o acúmulo e separação de lixo foram expressos em forma de perguntas.

Cada pergunta tinha três (3) opções, na qual a primeira opção era extremista, isto é, coloca que o indivíduo gasta muita água ou não separa nenhum tipo de lixo, por exemplo; a segunda opção de nível intermediário, em que os indivíduos gastam água moderadamente ou separam parcialmente o lixo; e a terceira opção com um nível de consumidor consciente, ou seja, o indivíduo gasta somente o necessário de água ou faz a separação de todos os tipos de lixo. Cada opção tinha um símbolo que a representava, isto é, a opção de nível extremista era representada por uma “bola”, a de nível intermediário por um “triângulo” e a de consumidor consciente por uma “cruz”. As perguntas foram projetadas em uma tela através do multimídia.

Passado o momento de responderem as seis perguntas, os estudantes expuseram qual símbolo (bola, triângulo ou cruz) mais marcaram e, assim, teriam a resposta do “tipo de consumidor” que são. Entendemos que este “teste” não revela uma possível “realidade” de consumidor e não o propomos em busca disso. Também não é um teste de cunho científico ou interessado em comprovar alguma coisa. Podemos encará-lo, talvez, como um instrumento lúdico capaz de nos levar a refletir sobre questões ambientais e ecológicas. Por isso, cabe destacar, que objetivamos com ele, assim como com todos os pontos apresentados aqui, problematizar, questionar e contribuir na ampliação e apropriação dos alunos para com o ambiente, percebendo-o como um patrimônio público que precisa ser cuidado e preservado. Pontuamos ainda que o retorno dos alunos com relação a esta atividade correspondeu nossas expectativas, pois eles, mais uma vez, se mostraram através da participação e das falas entusiasmados e envolvidos com a prática.

No intuito de perceber quais as principais “marcas” deixadas nos alunos com as discussões que realizamos, solicitamos às professoras que realizassem, em outro dia, mais uma atividade com eles. Nesta última proposta, pedimos para

que as professoras organizassem os alunos em duplas e que eles desenvolvessem histórias em quadrinho a partir das aprendizagens construídas na palestra. As histórias deveriam ser retratadas em folhas brancas de tamanho A4 - não havendo, além dessas indicações, nenhuma restrição quanto ao que seria produzido pelos alunos. Recebemos as histórias em quadrinhos e analisamos o material. Nessa análise, destacamos o Saco da Mangueira, ambiente que mais apareceu e foi fortemente marcado nas histórias. A importância de preservá-lo e ideia desse ambiente como patrimônio que, em praticamente todos os trabalhos, é expresso como “de todo mundo”. Além disso, frases expressivas são encontradas, como: “Jogar lixo no saco da mangueira? Tô fora!”. Isso, de certa maneira, nos dá indícios que os alunos compreenderam a proposta desenvolvida, o ambiente como patrimônio e a importância da conservação e proteção desses espaços ditos como naturais.

### **Considerações Finais**

Não podemos deixar de pontuar nessas considerações finais o quão significativo foi o momento no qual os estudantes falaram sobre seus bens e o valor sentimental que esses objetos possuem para eles. Histórias que os próprios alunos retrataram, na maioria dos casos, com emoção e alegria. Falaram e expuseram parte de suas vidas, tão curtas ainda, mas já carregadas de simbologias, saudades e lembranças. Entendemos como de suma importância esse momento, não só por oportunizar que os alunos venham interagir de forma mais acentuada com as atividades propostas, mas para que a sala de aula e a escola se constituam como uma ferramenta ainda mais potente no que tange a expressão dos alunos. Que os estudantes possam se expressar de diferentes e variadas maneiras nesse espaço, possam discutir, pensar e se posicionar; e, também, retratar suas histórias, valorizar suas vivências e orgulharem-se de suas culturas e origens.



A palestra, juntamente com todas as atividades propostas neste trabalho, sem dúvida foi um balão de oxigênio de esperança que hoje os envolvidos carregam nas costas. Pode parecer uma analogia um pouco exagerada ou até mesmo sem sentido, mas vivenciar o envolvimento desses estudantes com tudo o que foi proposto nos enche de alegria e satisfação. Sem sombra de dúvida alcançamos nossos objetivos. Conseguimos passar uma mensagem para eles, construir, em poucas horas, conhecimentos que se refletiram durante as atividades propostas e no último trabalho de história em quadrinho solicitado. Isso não significa que salvamos o mundo, o Saco da Mangueira ou o bairro no qual eles vivem. Mas certamente contribuímos na construção de sujeitos, talvez, mais comprometidos com o meio ambiente. O trabalho é árduo, de longo prazo, sem efeitos estratosféricos imediatos. Mas com pequenos movimentos, com pequenas intervenções e atuações podemos conseguir atingir grandes feitos, expressivos resultados.

## **Referências**

MARTINS, M. H. P. **Preservando o patrimônio & construindo a identidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

# PROBLEMATIZANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS CORPOS, DOS GÊNEROS E DAS DIVERSIDADES COM ADOLESCENTES

*Robson Borges Gonçalves*  
FURG

*Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.*

Silvana Goellner, A produção cultural do corpo.

## **Introdução**

O ano de 2015 foi marcado por uma série de discussões com relação à inclusão do debate das questões de gênero nos planos estaduais e municipais de educação. Em diversos municípios, parlamentares ligados às chamadas “bancadas evangélicas”, além de outros grupos pautados pelo fundamentalismo religioso, se movimentaram no sentido de

retirar quaisquer menções às questões de gênero dos documentos.

Nesse sentido, tendo em vista que dentro do projeto estávamos trabalhando com os alunos questões relativas ao corpo humano, nos propomos a problematizar em sala de aula o quanto somos também produtos da nossa cultura. Pensamos os corpos, os gêneros e as sexualidades nesse trabalho, como produtos de uma construção social, cultural e histórica, e no ambiente escolar como um espaço onde os sujeitos são atravessados por uma série de representações, discursos, práticas, símbolos e configurações sociais, que vão construindo suas identidades. A escola é parte importante no processo de naturalização de uma série de concepções, afirmando o lugar de cada sujeito, o que cada um pode ou não fazer. Desta forma, ela produz sentidos, gestos e movimentos que tornam-se parte dos corpos desses sujeitos (LOURO, 1997).

Entendendo os corpos para além da sua materialidade biológica, buscamos desestabilizar a noção de um corpo puramente orgânico. Para tanto, devemos romper com o pensamento dicotômico de que cultura e natureza são campos separados, sendo os corpos parte do natural e não do cultural. Estando os corpos inseridos na cultura eles são produzidos e adquirem marcas, e é na cultura que essas marcas adquirem significados, e esses significados não são estáveis, pelo contrário, são mutáveis pelos mais diversos processos históricos, culturais e sociais. Cada período histórico atribui aos corpos um sentido e lugar a ocupar. Para Le Breton (2006) “o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem”.

Ao mesmo tempo, buscamos abordar a questão da diversidade, que tem ganhado destaque nas discussões atuais no âmbito da educação. Entretanto, segundo Junqueira (2014) não é raro que o termo seja empregado com base em pressupostos essencialistas, que veem a diversidade como um dado da natureza. É preciso, portanto, pensar que a diversidade

é mais do que um conjunto de diferenças e que ela está ligada a processos históricos de dominação e de relações de poder. Torna-se necessário, discutir e abalar códigos dominantes de significação, fender processos de hierarquização e perturbar classificações. No mesmo sentido devemos evitar cair na armadilha de promover uma educação pautada na tolerância, que neutraliza as relações de poder e de dominação e que não as problematiza.

## **Discutindo Questões de Gênero**

Para iniciar as atividades com os alunos, propomos uma rápida introdução da importância das discussões de gênero na escola. A seguir, optamos pela utilização de uma dinâmica de grupo. A dinâmica teve como objetivos, identificar as diferenças entre o sexo biológico e as atribuições de gênero e reconhecer as várias formas de viver as feminilidades e masculinidades. A dinâmica consistiu na fixação de três cartões no quadro branco: um com a palavra “homem”, outro com o termo “sexo”, e um terceiro escrito “mulher”. Os alunos foram convidados para que listassem o que lhes vêm à cabeça quando pensam em “mulher” e “homem”. O professor orientou que poderiam ser citadas profissões, acessórios, vestimentas, locais, brinquedos, programas de televisão, características físicas ou de comportamento, enfim, quaisquer palavras que lhes remetam aos gêneros feminino e masculino. Após a participação de todos, o professor inverteu os cartões “homem” e “mulher” e perguntou aos alunos se as palavras listadas para as mulheres poderiam ser atribuídas aos homens e vice-versa. Aquelas que dizem respeito às características biológicas foram escritas abaixo do cartão “sexo”.

Essa atividade possibilitou discutir os papéis de gênero atribuídos aos sexos biológicos, e o quanto as diferenças entre homens e mulheres se tornam desigualdades. Com ela os alunos puderam questionar: O que é ser homem? O que é ser

mulher? Como cada sociedade e época, atribui às pessoas funções diferentes de acordo com o que entende a esse respeito? Como geramos no convívio social, a expectativa de que o outro se encaixe nesses estereótipos?

## **Analisando Artefatos Culturais**

Os artefatos culturais são as mais diversas produções: músicas, propagandas publicitárias, jornais, revistas, programas de televisão, charges, videoclipes etc., que resultam de processos de construção social. A televisão, por exemplo, se tornou um lugar privilegiado de aprendizagens diversas. Ela nos ensina maneiras de olhar e tratar nosso próprio corpo, até modos de estabelecer e de compreender diferenças: diferenças de gênero (através dela aprendemos como “são” ou “devem ser” homens e mulheres), diferenças sociais, políticas, étnicas, econômicas, geracionais, dentre outras (FISCHER, 2001).

A televisão se configura como parte dos sistemas simbólicos que reforçam relações assimétricas e hegemônicas. A violência simbólica produzida por esses sistemas como a linguagem, a religião, dentre outras, é sutil e se infiltra por toda a cultura legitimando outras formas de violências. Como diz Cecília Maria Bacellar Sardenberg (2011),

*Diariamente, ouvimos piadinhas, canções, poemas, ou vemo-nos diante de contos, novelas, comerciais, anúncios, ou mesmo livros didáticos (ditos científicos!), de toda uma produção cultural que dissemina imagens e representações degradantes, ou que, de uma forma ou de outra, nos diminuem enquanto mulheres. Essas imagens acabam sendo interiorizadas por nós (até mesmo as feministas “de carteirinha”), muitas vezes sem que nos demos conta disso. Elas contribuem sobremaneira na construção de nossas identidades/subjetividades, diminuindo, inclusive, nossa autoestima. Isso tudo se constitui no que chamamos de*

*violência simbólica de gênero, uma forma de violência que é, indubitavelmente, uma das violências de gênero mais difíceis de detectarmos, analisarmos e, por isso mesmo, combatermos.*

Pensando que televisão também se configura como um espaço de intercâmbio de significados, produzindo modos de ser e estar no mundo, propomos uma atividade em que os alunos deveriam formar duplas e selecionar uma peça publicitária onde identificassem imposições de gênero, discriminação, padrões de beleza, machismo, racismo, ou qualquer outra questão relacionada às discussões feitas em sala de aula. Os trabalhos foram postados no grupo da turma na rede social *Facebook*.

Dentre outras atividades realizadas no ano foi exibida a animação “Minha vida de João”, que trata dos mais variados temas como sexualidade, gênero, DST’s etc. Além disso, foi lido um texto com os alunos, que refletia através da ironia, uma série de imposições de gênero que as mulheres estão sujeitas na nossa sociedade. O professor também buscou discutir o quanto, muitas vezes, naturalizamos discursos discriminatórios, preconceituosos ou de violência. Para exemplificar foi executada uma música que evidencia essa questão. Para esse trabalho foi escolhida a música “*Ajoelha e chora*” interpretada pelo grupo “*Tradição*”. Aqui, transcrevo um trecho da música:

[...]. *Ajoelha e chora, ajoelha e chora. Quanto mais eu passo o laço muito mais ela me adora. Mas o efeito do remédio que eu dei foi melhor do que pensei ela faz o que eu quiser. Lava roupa, lava prato, cuida dos filhos, anda nos trilhos, tomou jeito essa mulher. Faz cafuné, me abraça com carinho, me chama de benzinho, comecei a me preocupar. Eu tô achando que essa mulher malvada ficou mal-acostumada ou tá querendo me enganar. [...].*

Após a execução da música, abriu-se espaço para que os alunos discutissem o conteúdo da mesma, além de questões relativas à naturalização da violência doméstica e contra a mulher. Além das discussões propostas, sempre que possível foi solicitado que os alunos exercitassem através da escrita, suas reflexões sobre os temas trabalhados. Para a avaliação foram levados em conta não apenas a realização dos trabalhos, como também a participação em sala de aula.

### **Discutindo os Rótulos e os Estereótipos**

Essa dinâmica buscou problematizar os estigmas sociais que os mais diversos grupos sofrem em decorrência dos preconceitos presentes em nossa sociedade. Nessa proposta, buscamos trabalhar questões como a solidariedade e a empatia. Para essa atividade foi solicitado onze alunos voluntários para que saíssem da sala. Do lado de fora, cada um teve fixado em sua testa, um rótulo com uma palavra ou frase que representasse algum grupo estigmatizado, por exemplo: “portador do vírus HIV”, “mãe solteira”, “usuário de drogas”, “transexual”, “alcoólatra”, etc. Nenhum aluno pode ver o seu próprio rótulo ou contar ao colega o rótulo dele. Os alunos que permaneceram na sala foram orientados a tratar cada colega que entrasse como normalmente seriam tratados pela sociedade conforme o rótulo que receberam. No final, cada aluno que recebeu um rótulo, deveria adivinhar o que estava escrito nele, baseado na forma como foi tratado, além de descrever como se sentiu sendo tratado daquela maneira.

Com essa dinâmica, possibilitamos que os educandos se colocassem no lugar do outro, questionando as razões que levam à discriminação, e estimulando a solidariedade entre os pares.

## Considerações Finais

As atividades desenvolvidas durante o semestre possibilitaram discutir os papéis de gênero atribuídos aos sexos biológicos e os discursos e práticas que tornam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades. Também foi possível introduzir a discussão a respeito dos conceitos de gênero, identidade de gênero, sexo biológico e diversidade sexual, que são muitas vezes confundidos.

Acreditamos no êxito da proposta, pois o objetivo era o de inserir essas temáticas em sala de aula e incentivar não apenas uma ideia vaga de “tolerância com as diferenças”, mas tentar questionar e desestabilizar os discursos que produzem os “diferentes”, baseados em uma suposta “identidade norma”.

## Referências

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: Louro, Guacira Lopes (org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de Diversidade. Parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 4-9, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/gesefurg/docs/diversidadeeducacao04>>. Acesso em: 20/11/2015.

Le BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARDENBERG, C. M. B.; MACEDO M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: Costa, A. A. A.; Rodrigues, A. T.; Vanin, I. M (Orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: NEIM/UFBA, 2011. p. 33-48.



## NARRANDO VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS DURANTE O ESTÁGIO DE BIOLOGIA

*Taina Guerra Chmieski*  
FURG

*“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”*  
(LARROSA, 2011, p. 69).

A epígrafe que escolhi para iniciar essa narrativa me fez voltar a um passado bem distante, quando eu ainda era criança e já desejava ser professora. Com o passar dos anos esse desejo foi ganhando mais força e tornando-se cada dia mais real. Nesta caminhada tive o privilégio de cruzar com algumas professoras que me marcaram e me ajudaram a entender o que é ser professora, entre estas, uma em especial se destacou, sua paixão e dedicação à profissão me inspiraram a cursar a licenciatura em Ciências Biológicas. Neste texto busco narrar algumas experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório de Biologia, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande.

Para os licenciandos o estágio é um momento de reflexão acerca do ser professor. Esta experiência para muitos estudantes, parece encoberta por um manto de mistérios e crenças no que diz respeito à educação e às experiências que vivenciamos no ambiente escolar. Para Pimenta (1997, p. 42-43) os licenciandos possuem saberes referentes ao que é ser professor, oriundos de sua experiência enquanto alunos de diferentes professores

durante sua vida escolar. Além disso, esses saberes também originam-se da experiência socialmente acumulada, isto inclui as mudanças históricas da profissão, a desvalorização social e financeira enfrentada pelos educadores, os desafios de estar diante de turmas com estudantes cada vez mais apáticos, em escolas muitas vezes precárias.

Desta maneira, pensamos nos licenciandos como sujeitos em transição, onde continuam sendo estudantes, mas também passam a exercer o papel de educadores. O ambiente frequentado muda, pois as presenças frequentes nas salas de aula da universidade diminuem, passando o educador em formação a conhecer e frequentar o seu espaço de trabalho, a escola e os sujeitos que a compõem. O primeiro passo para a inserção no espaço escolar, agora na qualidade de estagiária, foi o contato com a Coordenadora Pedagógica e com a professora da escola. Com estas foi agendado o período de estágio, a turma e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Antes de iniciar o estágio muitos tem em mente a série e o conteúdo que pretendem trabalhar. Isto devido a experiências vivenciadas, ou afinidade com o assunto. Entretanto nem sempre o que desejamos é obtido. Ao ser informada que deveria trabalhar com a genética, pensei em procurar outra escola, mas após algumas reflexões aceitei o desafio de tornar os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos atraentes e utilizar uma metodologia que buscasse proporcionar uma aprendizagem significativa.

O conceito abordado neste artigo referente à aprendizagem significativa é o apresentado pelo psicólogo norte-americano Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Para ele aprendizagem significativa consiste na incorporação de um conteúdo novo às estruturas de conhecimento do sujeito e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Já quando os conceitos a serem aprendidos não estabelecem relação com algo já conhecido, ocorre à aprendizagem mecânica.

Ainda conforme Ausubel, Novak e Hanesian (1980) são necessários três requisitos para que a aprendizagem significativa ocorra, a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica, a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento e a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Tendo essa perspectiva de aprendizagem, partimos para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro obstáculo encontrado foi conseguir manter a atenção e o interesse da turma pelo assunto. Isto era difícil tendo em vista que as aulas eram à noite, assim muitos trabalhavam o dia inteiro e quando iam a aula chegavam atrasados e cansados. Outro aspecto é que os estudantes apresentavam uma grande variação de idade, assim os mais jovens se entediavam de ter que ouvir várias vezes a mesma explicação.

Para superar esses empecilhos procurei construir uma metodologia que buscasse despertar a atenção e a participação da classe. Assim a partir de textos lacunados, comecei a trabalhar habilidades como o raciocínio, a atenção e a memória. A estratégia consistia em não fornecer conceitos prontos para a turma, mas possibilitar através de questionamentos envolvendo seu conhecimento empírico, a formulação de hipóteses sobre o assunto em questão.

Esta estratégia de ensino possibilita o desenvolvimento de habilidades como a inferência, conforme citado por Cafiero:

Inferir é construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio. (...) Textos lacunados para o aluno completar a informação que falta, seguindo pistas de informações anteriores. Destacam-se, nas lacunas, informações que o aluno terá de inferir (CAFIERO, 2010, p. 99).

A utilização deste recurso superou minhas expectativas. No primeiro texto que levei a turma reclamou um pouco, pois expliquei que iríamos completar o texto juntos e que para isso eles precisariam prestar atenção na aula. Esse desconforto inicial não me surpreendeu afinal nesse sistema de ensino em que estamos inseridos os alunos não são incentivados a participar, questionar, pensar. Utilizei aproximadamente duas aulas de 45 minutos para explicar a primeira Lei de Mendel, isto pois fazíamos a leitura de um parágrafo e parávamos para entender o que significava o que havíamos lido. Neste sentido incentivei-os a trabalharem em sua leitura e interpretação textual, além de ampliarem seu vocabulário.

No final da aula duas senhoras me comentaram que nunca haviam praticado esta atividade, no início pensaram que não conseguiriam entender nada de genética, afinal todos falavam que essa matéria era muito difícil, entretanto saíram da aula felizes por terem entendido essa parte inicial. Este depoimento me fez perceber que aceitar o desafio de trabalhar com o tema genética e as horas dispensadas a elaborar esta aula foram recompensados, além disso, me motivou a pensar em novas estratégias que visem facilitar o aprendizado.

Assuntos como clonagem, transgênicos, engenharia genética são abordados frequentemente pela mídia, e tornam-se acessíveis aos estudantes. Assim para explorar alguns conceitos genéticos, além de desenvolver o senso crítico e a interpretação textual, a utilização de reportagens referentes a tais temas surge como uma possibilidade de despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo. Durante o estágio estava reprisando a novela O Clone, na rede Globo, aproveitei o fato de muitos educandos já a terem assistido e trouxe esta temática para sala de aula. O assunto a respeito da clonagem possibilitou a inserção de temas como as Leis de Mendel, hereditariedade, tipos de dominância.

Após uma conversa dirigida tendo como plano de fundo a novela O Clone, ter suscitado inúmeras questões a respeito da genética, resolvi fazer uso de reportagens que abordavam

temas como inseminação, transgênicos, doping genético. Visto que, embora tais temáticas frequentemente serem apresentadas na mídia, muitos desconhecem suas implicações. A utilização de textos de divulgação científica no ambiente escolar tem sido retratada em estudos recentes (SALÉM e KAWAMURA, 1996; ALMEIDA, 1998; ALVETTI, 1999; TERRAZZAN, 2000; MELO e HOSOUME, 2003). Entre estes destacamos o trabalho de Terrazzan (2000) que desenvolveu um projeto em que professores organizaram a inserção de textos de divulgação científica nas diferentes séries do ensino médio. Os resultados obtidos neste trabalho indicam um aumento significativo da participação dos alunos, a articulação do conteúdo apresentado nos textos com as informações presentes no dia a dia dos estudantes, maior valorização da prática educativa desenvolvida pelo educador e segurança para explorar determinados temas em sala de aula.

Para trabalhar com as reportagens a turma foi dividida, cada grupo recebeu uma reportagem diferente e três questões. No primeiro momento os grupos deveriam responder as questões, e após apresentar sua reportagem e seu posicionamento para a turma. Por ser uma das atividades iniciais fiquei receosa de que eles não quisessem participar, entretanto os temas despertaram a atenção deles e todos queriam opinar.

A notícia que mais suscitou debates foi a referente ao doping genético. O grupo que a apresentou teve dificuldades de chegar a um consenso, todos concordavam que este avanço genético auxiliaria portadores de doenças genéticas, entretanto alguns acreditavam que a utilização desta técnica por atletas seria justa e aceitável, enquanto outros achavam antiético.

A partir destes relatos percebi que a utilização desta metodologia possibilitou o desenvolvimento de habilidades como a interpretação textual, necessária para entender a reportagem, a argumentação, indispensável para que pudessem defender seu ponto de vista e a utilização dos conceitos de

genética para julgar se o que estava estampado na reportagem era mesmo verídico. Outro aspecto relatado pela turma foi a exclusão social por falta de conhecimento científico. Embora a mídia apresente muita informação neste respeito, muitos estudantes desconheciam o que é um produto geneticamente modificado, e esta falta de conhecimento impede a participação crítica do sujeito na sociedade.

O entusiasmo demonstrado pela turma na realização das atividades propostas, as questões levantadas acerca de assuntos que extrapolam a sala de aula de invadem o cotidiano, e os resultados observados nas avaliações nos leva a concluir que a utilização destes recursos facilita a construção significativa de conhecimento por parte dos estudantes e torna a escola um ambiente mais atraente e acolhedor. Um aspecto a ser ressaltado é que a utilização de tais recursos didáticos não é uma receita de bolo, afinal cada turma apresenta uma realidade sócio-cultural distinta que deve ser considerada.

## Referências

- ALMEIDA, M. J. P. M. O texto escrito na educação em física: enfoque na divulgação científica. In: ALMEIDA, M. J. P. M. e SILVA, H. C. (Orgs.) **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- ALVETTI, M. A. S. **Ensino de física moderna e contemporânea e a revista Ciência Hoje**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 1999.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 –86.
- MELO, W. C. e HOSOUME, Y. O jornal em sala de aula: uma proposta de utilização. **XV Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba, 21-26 de mar., 2003.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do

professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. **Alternativas no ensino da Didática**. Campinas: Ed. Papirus, 1997. pp. 37-69.

CAFIERA, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGELL, E. de O. e ROJO, R. H. R. (orgs.). **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação. Brasília: Coleção Explorando o Ensino; v. 19

SALÉM, S. e KAWAMURA, M. R. O texto de divulgação e o texto didático: conhecimentos diferentes? **Atas do V Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física**. Sociedade Brasileira de Física. Belo Horizonte, 2-6 de set., 1996.

TERRAZAN, E. A. O potencial didático dos textos de divulgação científica: um exemplo em física. In: Almeida, M. J. P. M. e Silva, H. C. (Orgs.) **Textos de palestras e sessões temáticas. III Encontro Linguagens, Leitura e Ensino da Ciência**. Campinas, SP: Graf. FE/ UNICAMP, 2000.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA**

*Vera Lúcia da Rosa Carrett*

E. E. E. M. Marechal Mascarenhas de Moraes

### **Apresentação**

Sou professora formada na FURG no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, tenho Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Faculdade de Amparo, SP. Trabalho na Escola Estadual de Ensino Médio Mal. Mascarenhas de Moraes, há 23 anos com 40 horas semanais, em dois turnos, em sala de aula em uma das matrículas e na outra atuei como Vice-Diretora por 12 anos consecutivos e há três anos estou na Coordenação Pedagógica da Escola. Neste ano estou na Vice Direção à tarde e na Coordenação pela manhã, portanto, estou fora da sala de aula.

Desde o ano de 2013 que participo do Cirandar, escrevi relatos de experiências da sala de aula em Seminário Integrado e Biologia, da Coordenação Pedagógica quando estávamos tendo a Formação Continuada do Pacto do Ensino Médio na Escola, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014. Neste ano de 2016, vou escrever sobre a prática da formação continuada dos docentes no chão (espaço) da escola. Este relato será desenvolvido a partir de registros das reuniões pedagógicas, realizadas com o grupo de professores da escola desde o começo da Reestruturação do Ensino Médio (AZEVEDO, 2012), estas reuniões são semanais por área do conhecimento e quinzenais com todas as áreas reunidas num



processo de aprendizagem de imersão na linguagem oral e escrita.

Cheguei até aqui com muita dificuldade, pois não tinha o hábito de escrever minhas experiências e muito menos socializá-las, mas depois de vencer o desafio da primeira escrita, que foi justamente através do Cirandar, de onde desenvolvi essa habilidade, agora caminho para a quarta participação neste processo de formação, e pretendo continuar, pois tomei o gosto pela escrita e não tenho mais o medo de torná-la pública.

### **Contextualização e Descrição das Atividades**

A nossa Escola começou a oferecer o Ensino Médio para a comunidade juntamente com a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico, implantado pela SEDUC/RS em 2012, que atualmente se encontra em vigência. Vieram a emergir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012. As bases teóricas e de realização deste novo Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens e matemática); na relação teoria e prática, parte e todo; na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (Brasil, 2011)

Nesse contexto, a direção da Escola, entendeu que, para que aconteça de fato o que a Reestruturação do Ensino Médio traz como bases, mais do que nunca existe a necessidade das áreas se comunicarem entre si em espaços permanentes dentro da própria escola. Sendo assim, a escola se organiza, desde o início do (EMP), com reuniões fixas dentro dos horários dos professores, contemplando as horas atividades de cada um no

cumprimento de sua carga horária semanal de 20 horas/aula (h/a), de acordo com a SEDUC/RS o professor efetivo deverá cumprir 16 h/a em sala de aula e 4 h/a de hora atividade que deverá ser cumprido dentro da escola. Essas reuniões são semanais por área do conhecimento, os professores que atuam no Seminário Integrado, tem mais 1 h/a de reunião, além de uma reunião quinzenal com todos os professores de todas as áreas. Exceto em época de Conselhos de Classes.

No entanto, utilizamos esses espaços para o diálogo entre os professores e coordenação no sentido de nos manter unidos, fortes e integrados, além de fazermos trocas de experiências da sala de aula, debates, escolha de conteúdo, projetos e atividades disciplinares e interdisciplinares, bem como as avaliações no coletivo, também fortalecemos as relações pessoais e a integração entre as áreas do conhecimento e entre os professores dos componentes curriculares, compartilhando saberes, obtendo um novo olhar no fazer pedagógico do cotidiano da escola, transformando-se num docente motivado, pesquisador de sua prática e protagonista de suas vivências e experiências pedagógicas.

Portanto, nas reuniões quinzenais, onde todos os professores se reúnem para a divulgação e debates das atividades pensadas por cada área, a fim de, compartilhar com as demais áreas e convidando-os a participarem no coletivo, de todas as propostas que serão desenvolvidas durante o trimestre, semestre ou ano letivo. Com o propósito de desenvolver a interdisciplinaridade entre todas áreas. Nestes espaços também são oferecidos aos professores leituras de textos extraídos de várias fontes, como: livros, revistas, jornais, encartes entre outros, vídeos com temas relevantes para a análise e discussão, e até mesmo palestras com os profissionais da educação no sentido de contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas de cada professor.

Para o final de cada trimestre deste ano letivo, foi planejado entre todas as áreas a semana de apresentações de

trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos e elaborado pelos professores juntamente com o Seminário Integrado para todas as turmas do ensino médio e nos dois turnos de funcionamento da escola. Os alunos se apresentaram em grupos de no máximo cinco componentes, durante todo o turno para todos os seus colegas, professores, direção, funcionários e convidados da comunidade.

Entretanto, as apresentações dos alunos são bem variadas, com slides, vídeos, cartazes, palestras e fóruns entre outros, tudo produzidos por eles, os professores são apenas orientadores e mediadores deste processo, que fazem parte de todas as fases. A primeira fase é a pesquisa do tema, a segunda é a escrita da pesquisa no formato que aprendem com os professores de Seminário Integrado dentro das normas científicas, que deverá ser entregue no dia das apresentações. Deste modo, as Áreas e o Seminário Integrado, avaliam os grupos ou individualmente e atribuem aos alunos um conceito único no trimestre.

Sendo, a avaliação um processo muito complicado e delicado de se realizar, se torna tema frequente de discussão e reflexão nas reuniões pedagógicas e de formação dos professores, por esse motivo, que em algumas das reuniões debatemos alguns textos que tratam sobre avaliação, destes debates resultaram algumas reflexões muito importantes para a construção da avaliação no coletivo.

## **Análise e discussão do relato**

Nos últimos anos, o debate sobre a implantação do chamado “novo ensino médio politécnico” no Rio Grande do Sul, tem provocado muitas discussões, conflitos e até mesmo uma certa resistência, no entanto, hoje passado quatro anos de sua implantação bastante tumultuada e com muitos docentes sem entender o que deveria ser feito, precisamos mais do que nunca parar e refletir nossa caminhada até aqui, quais foram os

pontos positivos e negativos e o que mudou em nossas práticas pedagógicas? E se é que mudou.

Diante destes desafios da contemporaneidade, precisamos provocar os professores a repensar sua prática em sala de aula, propiciando esses encontros na escola com seus pares com o intuito de promover o diálogo, as trocas de experiências. A isso denominamos de Formação Continuada que por sua vez tem o objetivo de mexer com o professor, ou seja, fazê-lo buscar um novo modelo pedagógico através de suas práticas diferenciadas, como a pesquisa com o princípio pedagógico e novos processos avaliativos, que vão de acordo com a realidade, interesses e necessidades de nossos alunos. De acordo com Costa (2015) “ser autor também é participar das discussões junto a seus pares, é compartilhar as vivências e experiências pedagógicas e protagonizar a autocrítica, que é a coerência da crítica”.

Galizzi (2003), defende a necessidade de constituir um novo professor, pesquisador de sua prática. Nesse sentido, há necessidade de mudanças na escola ofertando espaços de encontros permanentes, nas secretarias de educação com relação ao regime de trabalho de cada professor que é excessivo com a carga horária muito alta deixando pouco tempo para essas atividades de formação. Em contrapartida em nossa escola temos professores que conseguem se articular com seus pares no sentido de refletir/discutir e trocar experiências, para que haja avanços significativos na construção do conhecimento. Conforme Maldaner (2000), apud Boff et al. (2013)

é o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo.

Quando um grupo de formadores, professores e coordenadores se organizam em reuniões periódicas para discutir, refletir, planejar aulas e projetos de pesquisa, planejar as avaliações no coletivo assume-se que é uma comunidade aprendente, porque comunidade aprendente é constituída de pessoas que compartilham um objetivo comum, que a partir de suas perspectivas individuais assumem uma atitude de respeito para as diferenças e promovem oportunidades de aprendizagem (Galiazzi, Colares, 2013, p. 261).

Neste sentido, a qualidade do ensino de uma escola está ligada a realidade e aos princípios metodológicos da escola e nisso inclui o processo avaliativo, que neste novo modelo de ensino médio politécnico, que veio para ficar, deverá ocorrer de maneira integrada dentro da área, no coletivo ao final de cada trimestre, para que isso possa ocorrer de maneira mais eficaz, os professores devem adquirir o hábito de registrar o antes e o depois de suas práticas, elaborando projetos e planos de aula com objetivos e critérios claros para avaliar o instrumento. Segundo Costa (2015, p. 60), afirma que:

No entanto, o jovem que cursou o ensino médio politécnico está tendo um melhor desempenho na academia, pois os saberes científicos e a forma como foram orientados e avaliados tornaram-no mais independentes do ponto de vista cognitivo e interacional.

Portanto, ainda é muito cedo para afirmar tal situação, mas o que podemos dizer com certeza que depois de trabalhar com esse novo modelo de elaboração de planos de aula, projetos de pesquisa e avaliação o professor não quer mais voltar a ser como era antes, de maneira isolada, não abre mão do planejamento por área do conhecimento. E os alunos também não são mais os mesmos, se tornaram mais reflexivos, mais ciente do seu papel na escola, e protagonistas de suas aprendizagens.

## Considerações Finais

Considero, o trunfo para se buscar uma excelência nos processos de práticas pedagógicas interdisciplinares, a aprendizagem através de projetos de pesquisa, na minha concepção, está na construção coletiva do plano de trabalho, e para que isso aconteça a escola tem que, dentro de cada realidade, proporcionar espaços de encontros das áreas e também de todas elas, para que haja uma só meta em prol da produção do conhecimento do estudante.

Portanto, para que haja constatação da eficácia da prática pensada e elaborada pelos professores é necessário a reflexão crítica de cada um no sentido de repensar, refazer seus planos de trabalho e projetos com os colegas a cada trimestre, mas para que se torne realidade é necessário que os professores tenham uma carga horária menor na sala de aula e mais tempo para pesquisar, teorizar, escrever e socializar os resultados e participar de formações pedagógicas primordiais na formação integral do docente. Além de ser reconhecido pelo estado com condições melhores de salários e melhorias na estrutura da escola com reformas e material adequado.

Acredita-se que ao participar de um processo interativo, que o educador busca com consciência refletir, discutir e agir, de modo que se torne sujeito de sua história coletiva, que provoque mudanças efetivas sobre suas práticas, transforma-se em um professor pesquisador de sua própria prática.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” Paulo Freire (1996, p. 23).

## Referências

Azevedo, José Clovis de; Reis, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática, 2012.

Disponível em

[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medi](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medi)

o.pdf. Acesso em 13 de Jul.2016.

Costa, Anderson Alves. **Pedagogia da Prática: A politecnia e a pesquisa docente e discente na escola**. São Paulo: All Print Editora, 2015.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1996.

Galiazzi, Maria do Carmo; Colares, Ione Gonçalves (Org.). **Comunidades Aprendentes de Professores: O PIBID na FURG**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

Galiazzi, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CNB/CEB Nº 5/2011**. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/imagens/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/imagens/pdf/pceb005_11.pdf). Acesso em 22 de jun.2016.

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG  
CAMPUS CARREIROS  
CEP 96203 900  
editora@furg.br**



*Cildário  
Jardim 17*

ISBN 978-65-5754-052-7



9 786557 154052 7