



V Semana da Pedagogia - UFSCar Sorocaba

de 21 a 25 de outubro

Educação e Capital: processos educativos na sociedade do consumo

Semana de Pedagogia (5. : 2013 : Sorocaba, SP).

S471a

Anais da V Semana de Pedagogia / V Semana de Pedagogia Sorocaba, 21-25 outubro 2013, Sorocaba, SP [recurso eletrônico] ; coordenação de Natálio Cinto Frera e Daniel Cardoso Rodrigues. - - Sorocaba, SP, 2013.

Evento realizado pela Universidade Federal de São Carlos,
Sorocaba
ISSN 2178-7247

1. Educação - Congressos. 2. Educação – aspectos econômicos. I. Rodrigues, Daniel Cardoso. II. Frera, Natália Cinto. III. Título.

CDD (23.ed.) 370

Conteúdo

COMUNICAÇÃO ORAL	5
A RUA E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DE SOROCABA	6
A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR	21
DA ESCRITA DE SI A DIÁLOGOS DESCONCERTANTES: PEDACINHOS DE NADA SOBRE AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR	45
PÔSTER	101
ENTREVISTANDO DOM QUIXOTE.....	102
OFICINAS DE TEXTO: ESPAÇO DE LIBERDADE CRIATIVA E PRODUÇÃO DE QUALIDADE.....	102
TUITANDO NAS AULAS DE PORTUGUÊS	103
PROJETO CIDADE SUSTENTÁVEL.....	104
CARTOGRAFIA LÉSBICO-FEMINISTA:	104
IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A ÉTICA COMO REFERÊNCIA PRAXIOLÓGICA.....	105
FORMAS DE RESISTÊNCIA DO PROFESSOR FRENTE ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	106
TODOS OS CAMINHOS LEVAM À SUSTENTABILIDADE	107
JOGOS COLETIVOS E COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	108
A MEDICALIZAÇÃO E A PATOLOGIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA	109
RELEITURA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS DE CÂNDIDO PORTINARI, CONFECÇÃO DA COLCHA DE RETALHOS	110
COMUNICAÇÃO PELA DANÇA.....	111
O SOL E A SOMBRA	112
EDUCAÇÃO DE BEBÊS: PARA ALÉM DOS CUIDADOS	113
BULLYING.....	114
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA [PARFOR] NO ESTADO DE SÃO PAULO: DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS	115
MEMÓRIA DE MULHERES DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO DE SOROCABA: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL....	117
AS ESCOLHAS DAS MULHERES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL	118
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES NA REDE DE SÃO PAULO.....	119
DIVERSIDADE OU ADVERSIDADE SEXUAL?.....	120

OFICINAS DE FANDANGO ENQUANTO EDUCAÇÃO POPULAR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS CAIÇARAS DO VALE DO RIBEIRA DIANTE DAS POLÍTICAS AMBIENTAIS	121
ERA UMA VEZ.....	122
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA	123
ALIMENTAÇÃO E DESPERDÍCIO	124
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CCTS – UFSCAR.....	125
MARIETA QUER FALAR.....	126
PROJETO – RECICLAR É BOM.....	127
PERSONAGENS: CONTOS E ENCANTOS.....	128
O SABER E O SABOR DAS DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA LDB 9394/96..	130
AS ESCOLHAS DAS MULHERES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL	131
COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR PARA A NOSSA ESCOLA	132
BAÚ DE COLEÇÕES.....	133
SAÚDE FINANCEIRA DO ADOLESCENTE	133
PORTUGUÊS E MATEMÁTICA UNIDOS PELO DEBATE ARGUMENTATIVO	134

Comunicação Oral

A RUA E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DE SOROCABA

Daniele Cristina da Rocha e Silva,
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba
danielecrisrs@hotmail.com

Resumo:

O artigo visou realizar uma síntese de uma experiência de iniciação científica sobre trajetórias de vida da população jovens adultos em situação de rua de Sorocaba (2010-2012), articulando com algumas reflexões geradas por essa experiência. Reflexões que estão sendo desenvolvidas num projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, que objetiva compreender a relação educação e a população em situação de rua e as experiências de redução de danos e tratamento comunitário realizada pela Associação Pode Crer, como possibilidade de experiências educativas para essa população.

Palavras-chave: população em situação de rua; experiências educativas; redução de danos; tratamento comunitário.

Abstract:

This article sought to accomplish a synthesis about a experience of scientific initiation about the life style of homeless young adults in Sorocaba (2010-2012), articulating some musings generated by these experiment. Reflections that are being developed in a research project for Master of Education, which aims to understand the relationship between education and the public on the streets and experiences of harm reduction and treatment carried out by Community Association may believe, as a possible educational experiences for this population

Keywords: homeless; educational experience; damage reduction; community treatment.

O presente artigo tem como objetivo apresentar dados relevantes de uma pesquisa de iniciação científica e trazer algumas reflexões acerca da população em situação de rua e suas experiências em educação. Reflexões que surgem de uma experiência de pesquisa (2010-2012) sobre a trajetória de vida da população jovem em situação de rua da cidade de Sorocaba, que pode tecer alguns pontos sobre suas vivências nômade, e da elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado em educação. Esses escritos não visam trazer respostas, mas sim questionamentos sobre essa relevante temática ainda pouco estudada pelos pesquisadores da área.

Segundo Rosa (2005) é cada vez mais expressivo o número de pessoas que habitam os espaços públicos nas grandes e médias cidades brasileiras. Esse fato é decorrente das intensas mudanças do mundo do trabalho e, também, ao modo como a sociedade brasileira se organiza (marcado por desigualdades sociais, desemprego, más condições de moradia, saúde, educação, etc.).

Essa saída das pessoas para as ruas em busca de moradia e sobrevivência é uma questão que vem sendo pensada por diversos autores, considerando seu intenso crescimento quantitativo desde a década de 1980. Crescimento que dificilmente pode ser quantificado através das pesquisas, devido a grande mobilidade e dificuldades de acesso à essa população.

São de questões sociais, econômicas e políticas presentes no decorrer de toda história do Brasil, que acarretam num crescimento quantitativo e na visibilidade da população de rua, possuindo um auge em determinado momento histórico. Condições essas que persistem ainda hoje em nossa realidade, trazendo condições desfavoráveis a uma grande (ou até mesmo da maioria) parcela da população.

Na década de 1980 o Brasil está passando por uma de suas maiores crises econômicas e sociais. Em consequência das políticas adotadas na ditadura militar, submissa aos interesses do capitalismo internacional, que também possuía interesses de uma “modernização” do país. Política que levou a crescimento explosivo da economia brasileira (o “milagre brasileiro”) a partir de empréstimos internacionais, mas resultou numa crescente concentração de renda e empobrecimento da população, trazendo um agravamento das questões sociais e trabalhistas (OLIVEIRA, 2007).

É nesse momento, entre as décadas de 1970 e 1980, que parcelas significativas dos trabalhadores não conseguem acompanhar as alterações no mundo do trabalho, configurando-se em uma mão-de-obra não qualificada para as exigências da época. Essa

grande parcela de pessoas acabou desempregada ou sobre salários que não garantiam as necessidades básicas.

Cleisa Moreno Maffei Rosa, uma estudiosa sobre a população de rua, percebe esses fatores históricos e essa crise econômica e social como fatores determinantes para o surgimento de um novo segmento de pessoas, que sem alternativa começam a ocupar os espaços da rua. Assim, Rosa (2005, p.36) os descreve como:

um seguimento heterogêneo de trabalhadores progressivamente aliados do trabalho formal, que exercem atividades profissionais intermitentes e instáveis, de baixa remuneração, e não têm residência fixa, vivem a alternância da moradia em pensões, em albergues e nas ruas da cidade e, para se alimentar, valem-se de pontos de distribuição de comida ou centros de assistência social.

É possível perceber no relato de Vieira e colaboradores (1992) a questão do trabalho sendo considerada como um dos fatores possíveis para a saída às ruas, fator esse muito presente nos estudos, mas não único:

Este é um dos caminhos possíveis da chegada até à rua, momento em que o trabalhador, sob essa pressão, rompe os vínculos com a família e o trabalho, atravessando o limiar tênue que no imaginário social estabelece parâmetros de uma ordem legítima de vida (p. 19).

É perceptível como essas questões políticas, sociais e econômicas podem estar levando e já levaram muitas pessoas a utilizarem e reconhecerem a rua como esse espaço para moradia e sobrevivência.

Outro fator bastante mencionado como motivo para saída às ruas é por problemas ou questões familiares, associadas as mais diversas instâncias:

Os depoimentos nem sempre são claros sobre a(s) causas(s) dos antagonismos familiares mas quando a <<família>> é anunciada como motivo para ter passado a residir nas ruas, em geral, encontram-se associados o alcoolismo e o consumo de drogas, a violência doméstica, conflitos de valores entre pais e filhos ou entre irmãos, e incapacidades físicas mas, sobretudo, doenças mentais (SCOREL, 1998 p. 92).

Também é relatado como decorrência ao abuso de álcool e outras drogas. Na Pesquisa Nacional sobre a população em situação de rua pode ser verificado esse tripé, ao descreverem os principais motivos para a saída às ruas. Dos entrevistados no censo 35,5% citam problemas de alcoolismo e/ou drogas; 29,8% desemprego e 29,1% as desavenças com pai/mãe/irmãos (29,1%). De todos os entrevistados na pesquisa 71,3% citaram pelo menos um desses três motivos, os estudiosos percebem que estes aspectos podem estar correlacionados entre si ou um ser consequência do outro (META, 2008).

Por mais que seja recorrente na fala dos estudiosos do assunto esses “motivos” de saídas para a rua, que são muito pertinentes, aqui é proposto pensar que existe também uma outra parcela da população da rua que pode estar nessa condição por uma escolha ou uma ideologia de vida.

É muito relevante pensar as características comuns dessa população em situação de rua, muitos autores pensam e descrevem sobre. Porém, precisamos fortalecer a existência de particularidades nas vivências dessas pessoas. A proposta deste estudo é de perceber esses indivíduos como pessoas com diferentes histórias, ideologias, vivências, porém que possuem pontos comuns em sua trajetória de vida.

Assim como Rosa (2005) defende, são pessoas com diferentes histórias de vida, que passaram a utilizar o espaço da rua como sobrevivência e moradia. Torna-se importante considerar essas diferenças, para não pensarmos como um grupo homogêneo e sim pessoas distintas que possuem alguns pontos comuns (que também não podem ser deixados de lado).

A partir desse olhar, é proposto conceituar essa população segundo a caracterização apresentada por Vieira *et al.* (1992). O termo “população de rua” pode ser definido como “um segmento social que, sem trabalho e sem casa, utiliza a rua como espaço de sobrevivência e moradia” (p. 47). Mais recentemente, os pesquisadores dessa temática preferem utilizar o termo “população em situação de rua”, que enfatiza o caráter transitório dessa situação.

Vieira *et al.* (1992) identificaram segmentos diferenciados dentro da população em situação de rua. Com diferenças baseadas no tempo e constância em relação ao dormir na rua, que configuram três tipos de condição: o “ficar na rua”, o “estar na rua” e o “ser da rua” (p. 93-95). O “ficar na rua” caracteriza por uma condição circunstancial de pessoas que não têm recursos para pagar por pensões e não conseguem vaga em albergues, nesses casos por medo de alguma violência e da própria vulnerabilidade costumam passar as noites em lugares públicos de maior movimento. O “estar na rua” refere-se à situação daqueles que estão recentemente utilizando a rua como local de moradia, já não percebem a rua como algo tão ameaçador e começam estabelecer vínculos com pessoas da mesma situação. O “ser da rua”, por sua vez, é a condição de quem já vive há um tempo considerável na rua, passando por um processo de desgaste físico e mental em função da má alimentação, das condições de higiene precárias e pelo uso constante do álcool.

São estes e diversos outros estudiosos da população de rua, que buscam citar e compreender os pontos comuns da população através de suas pesquisas, mas também valorizam as diferenças nessas trajetórias de vida.

Nessa pesquisa realizada em 1992 que abordou 3.392 em situação de rua de São Paulo, um dos seus objetivos foi levantar um perfil dessa população, e os resultados encontrados contrariam a visão recorrente sobre a população de rua muitas vezes por uma representação de pessoa analfabeta, nordestina, negra e que não trabalha. Perceberam uma grande parcela dessa população composta por pessoas excluídas socialmente e do mundo do trabalho, com trabalho “irregular”, caracterizadas por uma extrema mobilidade, sem residência fixa e nem convivência permanente com os familiares. É um público basicamente masculino, que saem em busca de melhores condições de vida (ou não) e vão residindo em diferentes habitações precárias, quando estão sem alternativa a rua torna-se o lugar de abrigo. Mobilidade que acaba dificultando ou até impedindo a criação de vínculos estáveis, com o trabalho, com a família e os lugares. Na rua se encontram em uma condição de vulnerabilidade, sofrendo violência e abuso de drogas (VIEIRA et. al, 1992).

É a partir desse ponto de vista que é pretendido conceber a população em situação de rua. Assim, como respaldou a iniciação científica, a qual pode tecer relevantes pontuações.

A pesquisa foi realizada de agosto de 2010 a agosto de 2012 abordando jovens adultos de com idade entre 18 e 31 anos da cidade de Sorocaba. A abordagem deste grupo foi realizada por meio de uma Associação “Pode Crer”, que presta assistência a essa população.

A “Pode Crer” foi fundada na cidade de Sorocaba há 5 anos (abril de 2008) inicialmente por uma médica infectologista e dois psicólogos, que atuavam em atendimentos direcionados a usuários de álcool e drogas. A Sociedade “Pode Crer” é uma organização sem fins lucrativos, que visa trabalhar com jovens e adultos da cidade de Sorocaba e de Votorantim, que se encontram em situações de vulnerabilidade social que envolvem questões como: exploração sexual, uso e abuso de drogas, violência, falta de moradia, gravidez não planejada, desemprego, desagregação familiar, etc. Possui como foco principal o trabalho baseado nas estratégias de redução de danos e tratamento comunitário. Atualmente a “Pode Crer” conta, além das diretoras fundadoras, com uma equipe de um psicólogo, duas assistentes sociais, um educador social e quatro agentes redutores de danos.

A “Pode Crer” é financiada por meio de projetos específicos, principalmente por meio do Programa Municipal de DST-AIDS de Sorocaba. Sua sede no início do presente estudo encontrava-se na região central de Sorocaba, de onde foi obrigada a sair por pressão dos moradores vizinhos junto ao locatário do imóvel onde ficava. O local oferecia o acolhimento dessa população, fazia encaminhamentos necessários, possibilitava banho e lavanderia e oferecia várias atividades no formato de oficinas. No início da pesquisa, os portões da Instituição encontravam-se com as portas permanentemente abertas. Depois de muitos conflitos com a vizinhança (que não os queria por perto) as coordenadoras começaram a deixar os portões fechados. Em abril de 2011, a Instituição mudou sua sede para um bairro da cidade, começando a ter os mesmos problemas de quando estava na região central, em relação à pressão da vizinhança. Em junho de 2012 mudou-se novamente de localização, porém nas localidades da segunda casa. Sempre que ocorrem estas mudanças, a Instituição fica menos frequentada por um pequeno período de tempo.

A instituição utiliza-se de tratamento comunitário, que pode ser compreendido como um conjunto de estratégias participativas ativas e conscientes, com finalidade de melhorar as condições de vida de pessoas que abusam de drogas e possuem uma condição social mais generalizada (MEIRELLES e GONÇALVES, 2012).

As autoras descrevem a população atendida pela instituição:

No geral, nosso público é formado por pessoas com baixa escolaridade, em sua maioria sem profissionalização, desempregadas, às vezes com trabalho informal na coleta de material reciclável, muitas vezes sem documentação, sem residência fixa e com vínculos familiares fragilizados ou com ausência de vínculos. Alguns são depressivos diante do avanço de suas dificuldades no trato dos problemas do cotidiano ou então portam outros transtornos mentais e, frequentemente, relatam histórias de uso abusivo de álcool e/ou outras drogas (MEIRELLES e GONÇALVES, 2012, p. 369).

Outra atividade da instituição é de promover a formação de educadores pares nas cidades de Sorocaba e Votorantim (interior de São Paulo):

A formação de educadores pares é um processo integral e contínuo, que consta de quatro fases interligadas, e permite que o educador par, imerso no processo, desenvolva conhecimento pessoal, capacidades de trabalho em equipe, potencialize diversas habilidades e gere mudanças em si mesmo e na sua comunidade (MEIRELLES e GONÇALVES, 2012, p. 363).

E o objetivo é de formação teórica e prática dessas pessoas que estão em vulnerabilidade social a fim de serem protagonistas de suas próprias vidas e da comunidade, serem percebidas por esse potencial.

A instituição realiza diversos projetos e intervenções a fim de alcançar esses objetivos junto à população atendida.

Como a redução de danos, dentro do “Drop in” e em locais identificados como de alto risco social, a partir de oficinas (no drop in), um trabalho de prevenção e orientação quanto ao sexo seguro e uso abusivo de drogas, com materiais informativos, preservativos, etc., com o objetivo de reduzir os danos de saúde e sociais. “O objetivo é auxiliar essas pessoas no resgate de sua autoestima, possibilitando-lhes autossustento, empoderamento e responsabilidade pela sua própria vida, tornando-se assim multiplicadores para outros indivíduos ou grupos.” (MEIRELLES e GONÇALVES, 2012, p. 372)

A parceria com a “Pode Crer” possibilitou a realização das entrevistas exploratórias e início das entrevistas de trajetória de vida, assim como uma rica observação, documentada em um diário de campo. Todos os entrevistados da pesquisa foram realizadas com 8 frequentadores desta instituição, sendo 6 homens e 2 mulheres, para evitar que pudessem ser identificados foram criados nomes fictícios.

A partir dessa experiência pode-se tecer relevantes considerações e até mesmo reflexões das mudanças ocorridas durante a entrevista e na atualidade.

Em relação à frequência observou-se desde o início um número muito menor de frequentadoras do sexo feminino na instituição estudada, o que foi referido por uma das entrevistadas como ligado ao fato de já existir em Sorocaba uma instituição que oferecia atendimento a mulheres em situação de rua e vulnerabilidade, a Associação Lua Nova. Segundo ela, foi necessário brigar para poder frequentar a ‘Pode Crer’, da qual ela gostava mais. Durante o tempo de pesquisa de campo, pude perceber em torno de 10 mulheres (entre 13 a 50 anos) que participavam da instituição, mas sua permanência e quantidade sempre menor que dos homens. Por este motivo, houve uma menor participação das mulheres nas entrevistas. Hoje, mudou um pouco essa característica, a instituição está sendo frequentada por um número maior do público feminino.

Outra característica marcante entre os frequentadores da Pode Crer é a sazonalidade em que aparecem. Muitos frequentam por curtos períodos, outros por mais longos e é comum o retorno após um período de ausência. Tal fato está relacionado às próprias vivências nômades da população estudada.

As categorias estabelecidas corroboraram com as ideias citadas por diversos estudiosos da temática:

Percepção das vivências familiares como fator colaborador para a saída precoce para às ruas e marcadas pelas mais diversas violências. Pode-se perceber através da fala de Rosa, de 22 anos:

“Meu pai, é meu pai. Eu conto pros outros, mas ninguém acredita, falam que eu to ficando louca, mas não é. Tem casos assim que acontece. Que meu pai, quando eu tinha 6 anos de idade, a minha mãe tinha ido na igreja. E eu dormia no quarto assim, a cama era aqui e meu berço era no canto(...)aí, o meu pai tava pelado debaixo da coberta. Aí o que aconteceu. Eu adorava, era pequenininha né? Inocente, não sabia de nada. Ele alava assim, ‘Rafaela deita aqui na cama’, eu achava que ele ia sair da cama pra eu deitar. Eu era pequena a cama grande. Ai menina, sabe quando você deita assim, sente um gelo no coração. Ele pegou a minha mão assim debaixo da coberta assim, colocou minha mão no no, na parte dele.”

Sobre a escolarização apareceram questões relevantes que acarretando em novos questionamentos e reflexões. Um fator bastante comum entre os entrevistados foi a saída precoce tanto da casa como da escola. A evasão escolar aparece entre os entrevistados como ligada ao modo de vida centrado nos prazeres citado anteriormente, mas também é relacionada à falta de sentido em relação ao que é aprendido na escola e à não-aceitação por parte da escola de um modo de vida fora dos padrões, que e manifesta sob a forma de advertências, suspensões, expulsões e congêneres:

“Terminei até o primeiro ano só. E nisso vai e vem, acabei extrapolando, sendo bipolar ao extremo, e acabei sendo expulso de uma escola, fui pra outra, fui expulso da outra. E parei na terceira eu desisti, porque eu já comecei a trabalhar.” (Leonardo, 23 anos)

É altíssimo o número dos relatos de contato precoce com drogas, tanto lícitas como ilícitas. A partir da observação participante, pode-se perceber que muitos chegavam a freqüentar a instituição alcoolizados ou sobre efeito de outra droga. Este tema também apareceu nas entrevistas:

“Aí eu peguei e falei, o que? Você vai fazer isso? De raiva botei esse negócio na boca. Daí estraguei tudo minha vida, mais ainda.(...) É. Aí uns tempos eu comecei a morar pra lá. Aí uns tempos eu comecei a ver tudo. O dinheiro que a gente ganha não tinha valor. Usava tudo na pedra.” (Tales, 26 anos)

A vivência do uso de drogas foi fortemente associada a um universo juvenil, onde a questão do uso de droga aparecia fortemente associada a um mundo de prazeres de todos os tipos:

“Era com drogas, bebidas, baladas, viagens, curtição, rodeios, essas coisas.” (Marilda, 26 anos)

Foi possível perceber, a partir das falas, que são freqüentes práticas sexuais no ambiente da rua e que isso ocorre em qualquer local escuro e escondido. Relatam também que os parceiros sexuais muitas vezes são pessoas em situação de rua. Mas são comuns também as situações de troca do sexo por drogas ou dinheiro e como forma de interação com camadas sociais de maior poder aquisitivo:

“É. Comecei a fazer programa, tudo. Comecei a beber mais ainda, aí eu fui conhecer o crack. Daí não prestou muito não.” (Rodrigo, 25 anos)

Vivências de violência sexual no cotidiano das ruas também foram citadas, o que é concordante com a bibliografia que aponta ser esta correlação muito comum, dado o cenário de vulnerabilidade à violência aumentada neste segmento:

“Foi. Então aí. Só que daí eu fui em 2009 acabei tirando a vida de uma pessoa por causa de eu tá com droga na cabeça. De eu tá com bebida, uma pessoa pegou uma faca queria estuprar uma amiga minha e eu. Eu peguei e matei o cara, to respondendo um processo e tal.” (Rodrigo, 25 anos)

É também evidente, nas falas, o aumento da vulnerabilidade no plano individual às DSTs, por conta do frequente sexo sem proteção. Muitos relatam terem feito testagem sorológica para o HIV, mas não recentemente.

Tanto a questão do uso abusivo de álcool e drogas como as vulnerabilidades por eles vivenciadas. São questões importantes de serem observadas e questionadas, uma vez que as estratégias de tratamento comunitário e redução de danos realizadas pela Pode Crer estão focadas principalmente a esses pontos. Será que essas estratégias foram ou atualmente estão sendo significativas à esse público?

Além desses pontos comuns recorrentes nas entrevistas percebeu-se durante o estudo a possibilidade de compreensão da articulação das trajetórias nômades desenvolvidas por estes sujeitos como possibilidades de resistência frente a imperativos normativos de diversas ordens (higiene, sexualidade, escolarização, etc.).

A questão do nomadismo nas vivências dos jovens adultos em situação de rua, é, antes de mais nada, fortemente marcada pelos deslocamento geográficos entre cidades

ou entre bairro de uma mesma cidade, seja na história de vida ou no cotidiano de vida atual de circulação dentro da cidade.

Leonardo mostra essas características através de seu relato, que até colaborou com o título da pesquisa:

“Isso. Foi logo depois 14, 15. Eu fui migrando assim igual nômade. Sabe? O que me interessava, como uma criança você pega mostra um brinquedo pra ela aqui, se ela achar outro melhor ela vai atrás. E foi assim um...durante quase um ano. Conheci a grande São Paulo. São Paulo capital por contas próprias. Cheguei a parar em Trindade no Rio de Janeiro, uma praia no interior.” (Leonardo, 23 anos)

Um dos fatores que motiva o deslocamento em relação à rua ou praça que escolhem como “base”, principalmente para passar a noite, é o fato dos policiais os repreenderem e até os violentarem. É importante ressaltar que em Sorocaba existe um forte movimento que requer a expulsão das pessoas em situação de rua das regiões centrais, assim como das prostitutas e travestis, o que gera a atuação constante do poder público neste sentido. Todos os entrevistados e outros frequentadores da associação descrevem algum tipo de violência dos policiais:

“Olha uma vez a gente tava numa praça por sinal. A gente tava numa praça, eu tava trabalhando, peguei um vale de 400 reais, 450 reais. Aí eu cheguei, a galera já tava loca, já tava, já tava assim, a galera já tava ligada. Galerinha tomando, só tomando, a galerinha lá da maconha lá, só preparando o deles, cada um no seu quadrado. Aí eu vi chegar a polícia. Chegou os policiais né? (...) Eu tava na rua, tipo, eu trabalhava mas não estava em condições de morar sozinho. Aí eu chego no pessoal, conversa vai, conversa vem, todo mundo feliz, a gente tava lá numa praça pública. Aí chega a polícia, dá enquadrô né? Tava meio alterado de bebida alcoólica e drogas. O policial me pergunta do dinheiro e e não consegui me explicar muito bem. Eu falei assim, isso daí é meu vale é? Tentei explicar, tentei explicar e chegou uma hora que ele bateu no meu ombro e falou assim ó, seu vale é maior que o meu. Aí no fim disseram que iam levar pra delegacia. No mínimo acharam que eu estava envolvido com tráfico de drogas. Com 450 reais 3 da manhã no meio de uma roda de viciado. Trabalhador, não sei explicar, se tivesse são é uma coisa né? Aí nisso o meu dinheiro sumiu. Deixaram só na frente da delegacia, não deixaram eu prestar nenhum depoimento nem nada. E outras histórias mais, muito mais.”(Leonardo, 23 anos)

Todavia, a questão das vivências nômade extrapola também o aspecto de deslocamento meramente geográfico, transformando-se, de certa forma, em um “modo

de vida”. As entrevistas mostraram uma relação entre modos de vida de certa forma antagônicos entre o que seria uma expectativa da família de origem e das instituições que frequentam (ou deveriam frequentar), de presença constante e de formar vínculos – que chamaremos aqui de vivências sedentárias – e aquelas associadas a uma vida sem tais compromissos e a uma maior liberdade de ir e vir – por nós chamada de nômades. Estes conflitos apareceram entre o ir para escola (sedentarismo) ou abandonar os estudos (nomadismo), ter família (sedentarismo) ou ficar nas ruas (nomadismo), ter uma jornada de trabalho regular (sedentarismo) ou trabalhar esporadicamente (nomadismo), dentre outras.

No geral, a percepção de momentos de vida “nômades” em contraposição aos “sedentários” ocorre quando as entrevistas foram analisadas de fora vertical, uma a uma. Mas há situações em que isto fica evidente em um mesmo trecho de narrativa. Na sequência, são apresentadas algumas destas falas, com relação à relação mantida com as instituições família, escola e trabalho. Os momentos de vida tipicamente sedentários estão ressaltados com sublinhado simples e os momentos nômades com sublinhado duplo:

Sobre a instituição família:

“Não, não fui casado assim legalmente, mas morei 3 anos e meio com ela. E assim, agente se conheceu pequeno, adolescente mesmo 11, 12 anos. Teve uma amizade legal, tudo. Aí de repente a gente se separou, sumiu, ficou 12 anos sem se ver. Aí depois ela voltou e a gente ficou junto, se casou e ficou junto.” (Eduardo, 31 anos)

Escola:

“Eu estudava de manhã, ficava durante a tarde. E quem estudava a tarde, ficava de manhã. Quem estudava a noite ficava o dia inteiro, aí meu caso eu não estudava a noite porque eu tinha sido expulsa da escola a noite. Eu já tinha saído da escola já 4 ou 5 vezes já. Com uns 16 anos, na sétima série e eu só enrolava. Ficava com caderno assim, copiava de algum colega. Passava a eu to estudando. Na verdade eu não estava estudando. E eu (trecho inaudível), eu tava com fome tudo, tudo pronto registrado assim com 16 anos. Só que daí comecei a dar muito problema quando eu comecei a sair do do (trecho inaudível) da escola eles não sabia. Eu também ia pra cachoeira, rios assim né? E todo mundo que me via, os pais de crianças que me viam lá.” (Marilda, 26 anos)

Trabalho:

“Então, era difícil porque, eu andei muito. Então não tive amigos assim chegados mesmo. Eu tinha bastante conhecido porque eu viajei o Brasil inteiro, então sempre trabalhei por fora, trabalhei numa empreiteira, então era um mês em cada cidade, então não dava tempo de fazer uma amizade sólida[...]” (Eduardo, 31 anos)

As vivências associadas ao uso de drogas também são apresentadas como marcadas por momentos de uso intenso, associados a um “perder-se de si mesmo” e de abstinência ou pouco uso, associados a um “controle de si mesmo”. Como vimos anteriormente, Mafessoli (2001) define a antinomia nomadismo-sedentarismo como atrelada ao mesmo tempo à necessidade de segurança e ao desejo de um desligamento, desejo este que envolve rupturas de qualquer ordem. Os momentos de uso intenso e pouco uso/abstinência de drogas podem, portanto, ser entendidos dentro do mesmo processo de alternância entre sedentarismo e nomadismo.

“Tipo, alguém vinha cheirando cola, eu cheirava um pouquinho, ficava uns dois ou três dias nisso. Parava. Ficava uns 5 dias tranqüilo. Daqui a pouco vinha alguém vinha, eu fumava maconha. Alguém chegava e falava assim, eu quero fazer isso cê tem tanto pra ajudar a interar pra comprar, eu falei tenho, vamo lá. E assim foi...” (Leonardo, 23 anos)

É a partir dessa vivência de pesquisa várias questões começaram surgir, uma vez que nas entrevistas se esquivaram muito quando começavam a falar sobre a trajetória de escolaridade, sempre estava marcada por violências, preconceitos e uma não adequação ao espaço escolar com suas normas e regras. Característica, a mim, mais marcante que a própria questão da evasão, não desconsiderando o valor desse fato. Também é através dela que pode-se perceber a escola com toda sua característica sedentária não acolhendo os mais diversos estilos de vida.

Ao pesquisar sobre educação e população de rua, foi e está sendo muito escasso o número de trabalhos abordando essa temática. Fator que trouxe mais curiosidade e questionamentos.

Liberalesso e Grabauka (2004) citam o estudo de Carvalho (1992), o qual relata que o modelo de educação brasileira não considera a realidade da população em situação de rua, sendo impróprio de acordo com as exigências que estabelece: horários, livros, materiais, presença, etc., a sua vivência de rua acaba divergindo aos valores convencionais de sala de aula; ocasionando o abandono dos espaços escolares.

A educação não está sendo importante para essa população? Eles só são vistos como “drogados” e pessoas em vulnerabilidade? Por que eles não falaram sobre as

vivências na escola? Só percebem a escola como educação? O que está acontecendo com nossas escolas? Será que só essa população não está se “enquadrando” nas expectativas da escola? E as outras crianças? Quais experiências em educação estão sendo relatadas? Existem propostas pra população em situação de rua? Só para crianças/adolescentes? E os adultos?

Com essa dificuldade da educação estar se aproximando dos seus alunos atuais, não está se preocupando, imagina na vivência da população em situação de rua. Historicamente houveram tentativas de levar a educação para as ruas, principalmente a partir da década de 1980 que houve grande crescimento da população de rua, principalmente um número significativo de crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2007).

Momento que a universidade começa a estudar a “problemática” e se opor à visão tradicional que culpabilizava as famílias dessas crianças e adolescentes em situação de rua, o sistema de proteção ao menor estava falido, inicia-se uma visão mais social e fortalecem um movimento social pelos direitos sociais. É nesse contexto que surgem os Educadores Sociais de Rua.

Segundo Oliveira (2007, p. 142):

Eram estudantes, mas de um processo de transformação; líderes intelectuais, pensadores e executores de um projeto social e político transformador; defensores da cidadania; promotores, organizadores e facilitadores do trabalho comunitário; membros de um movimento político e profissional de resistência; educadores engajados na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, sobretudo os mais oprimidos, os de rua: Educadores Sociais de Rua.

Os primeiros profissionais estavam sob o olhar da Pastoral do Menor, trabalhando na praça da Sé. Tinham como princípios a ideologia cristã, da “Pedagogia da Presença”, de Paulo Freire.

A Educação Social de Rua começa a enfraquecer e entrar em crise, decorrentes ao que acontecia no momento: uma cisão promovida pela Secretaria do Menor; muitos educadores de rua estavam assumindo cargos de direção e coordenação muitas vezes deixando de lado os princípios; não existia apoio financeiro devido as constantes mudanças políticas; a educação social de rua entrou num estado latente a qual permanece até hoje (OLIVEIRA, 2007). Um contexto em que surgem as organizações não governamentais, inicialmente pensando as crianças em situação de rua, gerando muita concorrência entre essas ONGs.

Com a latência da Educação Social de Rua e o surgimento das ONGs na década de 1990 surgem diversas questões, umas que pesquisadores buscaram desvendar outras

ainda não, mas ainda possuem muitos aspectos a serem olhados. Quem e se existe alguém ficou com o papel da educação de rua? Quem está acompanhando? Como essas organizações estão funcionando? É preciso ser repensada a Educação Social de Rua? Como poderia estar atendendo a realidade de hoje?

Esse ponto acabou tomando espaço maior da curiosidade e trouxeram as questões que podem ser compreendidas. E a associação Pode Crer? Local de atendimento da população de rua. Ela possui propostas educativas? O tratamento comunitário e a redução de danos podem ser considerados como experiências educativas? Isso acarreta em algum aprendizado para essa população?

Já existem propostas educativas que utilizam-se da redução de danos como embasamento, como é o caso do Jogo da Onda criado por Rebello e Monteiro em 2008 no mestrado, a fim de trabalhar temáticas de abuso de drogas e sexualidade com adolescentes cursando Ensino Médio (ADADE e MONTEIRO, 2013).

Paes (2006), em sua tese de Doutorado, propõe investigar o processo de ensino e aprendizagem que se estabelece entre os redutores de danos e os usuários de drogas em dois Programas de Redução de Danos, é pesquisador que percebe a redução de danos como uma prática educativa. O autor percebe a necessidade de estudos nessa perspectiva.

A ausência de estudos sobre o processo pedagógico inerente à prática da RD, torna relevante um estudo específico sobre a relação de ensino e aprendizagem que se estabelece entre os redutores de danos e os usuários de drogas. O enfoque educacional de RD poderia aprimorar e qualificar a intervenção dos redutores de danos, de forma geral, nos muitos PRDs existentes. (PAES, 2006 p. 3)

Ao buscar analisar as práticas educativas implícitas na Associação Pode Crer, a partir do discurso e do acompanhamento dos profissionais e usuários do local, será possível também perceber que perspectiva, que olhar de educação existe como plano de fundo dessas experiências. Algo significativo para repensarmos a educação, não somente para a população em situação de rua, mas a educação para todos.

São questões com grande potencial a serem analisadas e percebidas através de um contato mais próximo e um olhar para essas vivências e experiências tanto dos profissionais como dos usuários do espaço.

REFERÊNCIAS

ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013005000009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jun. 2013. Epub 07-Jun-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000009>.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu: uma etnografia da exclusão social**. 1998. 290 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

LIBERALESSO, R. B. C.; GRABAUSSKA, C. J. **Educação popular e educação social de rua: construindo aproximações**. Centro de Educação, n 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a9.htm>>. Acesso em: 04/02/2012.

MAFFESOLI, M. (2001) **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record.

MEIRELLES, M. M. GONÇALVES, V. L. C. Pode Crer: um espaço para todos. In: MARTINS, M. F. **História dos Movimentos Sociais de Sorocaba**. Editora Setembro. Holambra: São Paulo, 2012. p. 361-372.

Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome; 2008.

OLIVEIRA, W. F. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135 -158, jan./mar. 2007.

PAES, P. **Ensino e aprendizagem na prática de Redução de Danos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROSA, C. M. M. **Vidas de Rua**. São Paulo: Editora Hucitec/Rede Rua, 2005.

VIEIRA, M. A. C.; BEZERRA, E. M. R.; ROSA, C. M. M. **População de rua: quem é, como vive, como é vista**. São Paulo: Hucitec, 1992.

A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR

ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO
MESTRA EM EDUCAÇÃO
FE – UNICAMP
algmachado@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar condições, interações e impactos relacionados à integração dos instrumentos tecnológicos nas relações de ensino. A partir de interlocuções estabelecidas entre professores, gestores e alunos no desenvolvimento de um projeto de intervenção no ambiente escolar, procurou-se acompanhar o trabalho dos professores via semanários, sugerir atividades, realizar oficinas, explorando diversas experiências e possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos, observando e registrando o desenvolvimento do projeto, que se efetivou em uma vivência participativa. As formas de interação e participação, as atividades significativas, a mediação do professor e da pesquisadora, os resultados e produtos do trabalho realizado, foram discutidos e compartilhados, buscando-se relacionar os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural assumida e a prática cotidiana dos professores em exercício, que experienciavam as possibilidades de integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Através do desenvolvimento da pesquisa observou-se que a apropriação e a utilização de instrumentos tecnológicos possibilitam o redimensionamento da prática educativa.

Palavras-chave: Instrumentos tecnológicos; Relações de ensino; Integração das tecnologias.

ABSTRACT

This dissertation aims to evaluate conditions, interactions and impacts related to the integration of technological devices on teaching processes. Based on interlocution established between professors, managers and students when developing school environment interference projects, this project intended to follow professors work up through seminars, activities and workshops, surveying several experiences and work possibilities with technical resources, pointing project evolution out on a participatory life. The participation and interaction patterns, the relevant activities, the mediation of professor and researchers, the results and products reached were all discussed and shared in order to link theoretical conjectures of historic-cultural perspectives adopted and daily practices of professors when laboring, which have experienced the integration possibilities of technologies on teaching and learning process. Through the research process it was possible to observe how the appropriation and utilization of technological instruments contribute to the redimensioning of educational practice.

Keywords: Technological instruments; Teaching relationships; Integration of the technologies

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem apresentado inúmeras transformações na forma de adquirir, produzir, disseminar e interagir com as informações advindas das tecnologias da informação e comunicação e de suas linguagens específicas.

A extensão, a velocidade e as formas com que as informações são vinculadas têm se intensificado e modificado a cada dia, ampliando as possibilidades de interação, recepção e construção da realidade histórica, cultural e social, produzindo impactos na sociedade, na cultura e nos sujeitos.

CANCLINI (2008) corrobora essa assertiva, salientando que a sociedade e a cultura atual encontram-se num mundo de convergência digital, no qual a mercantilização, o consumo, a desterritorialização, a cultura industrializada, a descontinuidade e a globalização permeiam nossas ações e interações, emergindo novos hábitos e novas formas de produzir e interagir com os bens culturais, na busca de novos papéis, maneiras, locais e relações dos cidadãos com a cultura.

Nesta perspectiva, podemos dizer que esses sistemas de signos e instrumentos, criados socialmente no decorrer da história humana, têm modificado a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da sociedade atual (VIGOTSKI, 2007), afetando toda a dinâmica social e, conseqüentemente, as relações de ensino, uma vez que a escola é espaço de produção, reprodução, circulação e disseminação de conhecimento e cultura.

Considerados fatores determinantes ao desenvolvimento integral do educando e a sua interação social, os sistemas de signos e instrumentos, advindos das tecnologias da comunicação e informação, permeiam o cotidiano escolar, estabelecendo novas relações de ensino e apresentando novas possibilidades de integração de situações de produção, recepção e circulação de diferentes linguagens.

Enquanto espaço institucional de acesso e produção de conhecimento, inserida no contexto dialógico, tecnológico e comunicacional das relações sociais, permeada e impactada pelas transformações da sociedade e responsável pelo ensino sistematizado dos conteúdos histórica e culturalmente construídos, a escola depara-se com novas possibilidades de interação e apropriação dos conhecimentos, necessitando de ações pedagógicas que oportunizem elementos relacionados às mais diversas linguagens, que considerem as crianças em seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais.

VIGOTSKI (2005) ressalta que o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, considerando que a interiorização dos conteúdos historicamente construídos e culturalmente organizados, se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem.

Consonante às ideias de VIGOTSKI, JOBIM e SOUZA (1994) enfatiza que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação, sendo

que na medida em que a criança interage dialogicamente com os adultos de sua cultura, aprende a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, efetivando mudanças no seu modo de se relacionar, agir e pensar, pois

é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (JOBIM E SOUZA, 1994, p.24)

Diante dessas considerações, que afetam e impactam as relações sociais, em especial na área da educação, a presente pesquisa buscou analisar condições, interações, intervenções e impactos relacionados à integração dos instrumentos tecnológicos nas relações de ensino. A partir de interlocuções estabelecidas entre professores, gestores e alunos no desenvolvimento de um projeto de intervenção no ambiente escolar, procurou-se acompanhar o trabalho dos professores via semanário, sugerir atividades, realizar oficinas, explorando diversas experiências e possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos, que se efetivou em uma vivência participativa. As formas de interação e participação, as atividades significativas, a mediação do professor e da pesquisadora, os resultados e produtos do trabalho realizado, foram discutidos e compartilhados, buscando relacionar os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural e a prática cotidiana dos professores em exercício, que experienciaram possibilidades de integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, inúmeras indagações permearam a pesquisa, as quais delinearão o objeto de investigação: Quais são e de que forma os recursos tecnológicos estão presentes na prática educativa? Quais as possibilidades de utilização e os impactos de tais instrumentos no cotidiano escolar? De que forma a utilização das tecnologias da informação e comunicação afetam as relações de ensino?

A pesquisa objetivava investigar as condições, interações e impactos relacionados à integração dos instrumentos tecnológicos nas relações de ensino; explorar experiências e compartilhar possibilidades de utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o contexto e os processos desenvolvidos no decorrer da pesquisa, apresento algumas informações concernentes à contextualização do campo empírico, palco dos questionamentos, relações e interlocuções, tendo em vista que tais aspectos

afetam a dinâmica, assim como as relações estabelecidas, nos dando indícios para posteriores análises e compreensões.

Dentre as propostas de integração das tecnologias implementadas na rede municipal de ensino de Sorocaba, destacam-se: Laboratório de informática; Projeto rádio e vídeo-escola; Lousa digital e Sabe tudo.

No que tange os recursos tecnológicos disponíveis na maioria das escolas da rede municipal de ensino, destacam-se: televisão, aparelho de DVD, rádio, data show, retroprojetor, notebook, filmadora, máquina digital, lousa digital e computadores (sala de Informática).

Esses instrumentos, em sua maioria, são provenientes da utilização de verbas próprias (arrecadação mensal da APM – Associação de pais e mestres), como também de verbas de âmbito federal (PDDE – Programa Dinheiro Direto na escola), que necessitam de ações pontuais da gestão escolar e dos Colegiados para a aquisição e manutenção.

Quanto à implementação de projetos por empresas externas, nota-se que os materiais quase sempre limitam a intervenção dos professores e alunos, restringindo-se aos produtos da referida empresa e dificultando a adequação às necessidades e realidade de cada unidade escolar. A atualização de softwares e equipamentos, também, está vinculada aos contratos firmados, desencadeando ações paulatinas divergentes à demanda das escolas e ao desenvolvimento acelerado de novos programas e softwares atualizados.

O campo empírico da pesquisa é uma escola municipal, localizada na zona norte da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, atendendo crianças da Educação Infantil (faixa etária de 04 e 05 anos) e Ensino Fundamental anos iniciais, (faixa etária de 06 a 10 anos).

Neste contexto, possibilidades de interlocução e intervenção foram planejadas e efetivadas, a fim de transformar e redimensionar as relações de ensino e, conseqüentemente, a cultura da escola. Essas possibilidades se objetivaram por intermédio de estudos sistematizados, acompanhamento do trabalho pedagógico, reorganização da documentação educacional, resgate das atribuições e reelaboração coletiva da identidade profissional.

O trabalho partilhado e construído coletivamente envolveu dramas e embates, porém, possibilitou novas condições de atuação e interação no cotidiano escolar, produzindo impactos que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

Considerando os diferentes modos de participação de cada sujeito, participaram da pesquisa todos os professores da Educação Infantil (1ª Etapa/Pré I, 2ª Etapa/Pré II e 3ª Etapa/Pré III) e do Ensino Fundamental (1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Ano, 4ª Série e 5ª Série), contratados e efetivos que lecionaram na escola no período de realização da pesquisa, nos anos de 2010 e 1º semestre de 2011.

Quanto à caracterização dos alunos, verifica-se que a escola é de porte médio, tendo uma média de 612 alunos por ano letivo, sendo que a maioria desses encontra-se nas séries iniciais do ensino fundamental.

Diante da realidade apresentada, trarei a seguir os procedimentos metodológicos desenvolvidos e os desdobramentos da pesquisa na ambiência da escola.

Fazer pesquisa em Ciências Humanas, numa investigação qualitativa orientada pela abordagem Histórico-Cultural, remete-nos à relação entre sujeitos, na qual o objeto de estudo é o homem concreto, falante, ser histórico, marcado pela cultura, ativo e transformador. Destarte, os fenômenos são estudados em sua complexidade, num fazer histórico, analisando processos, revelando relações dinâmicas que vão além da mera descrição, considerando as mais essenciais e possíveis relações (FREITAS, 2002 e 2007a; PINO, 1990).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, desenvolvida na escola na qual a pesquisadora atuava como vice-diretora, circunscrita na referida abordagem, implica relações, interações e intervenções de forma dialética e responsiva, assumindo o pressuposto da aprendizagem enquanto processo não linear, socialmente compartilhado que impulsiona o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Na dinâmica da pesquisa, considerada enquanto encontro dialético de diferentes culturas e histórias, revelam-se novos aspectos e sentidos, no qual o singular se faz a partir do social, na inter-relação com o outro. Logo, os sentidos são produzidos de acordo com a situação experienciada e com os lugares ocupados, refletindo o contexto histórico-cultural de cada sujeito. Nesse sentido, BAKHTIN (1998) considera que,

[...] cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação. (BAKHTIN, 1998, *apud* FREITAS, 2002, p.29,30)

No processo da pesquisa, a partir da investigação, da compreensão da pesquisadora e da perspectiva assumida, as intervenções emergiram das observações e interlocuções estabelecidas com os professores e demais sujeitos envolvidos na ambiência da escola, numa vivência participativa que não determinou o como fazer, mas compartilhou diferentes experiências e possibilidades de se fazer.

Segundo FREITAS (2007a), a pesquisa de cunho sócio-histórico-cultural, possibilita uma compreensão ativa, indo além da descrição e do diagnóstico, tornando-se pesquisa intervenção.

[...] ao passar da descrição e compreensão do que o outro apresenta para uma compreensão ativa, vai mais além, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não-dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção (FREITAS, 2007a, p.12)

Neste contexto, pesquisadora e pesquisados podem avançar, refletir, dialogar, rever e ressignificar sua prática, se constituindo enquanto sujeitos ativos em interação. Conseqüentemente, as interações advindas da pesquisa também interferem e afetam o contexto, remetendo-nos a abordagem materialista dialética, (princípio explicativo da perspectiva Histórico-Cultural), a qual decorre das concepções de Engels que “[...] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (ENGELS, *apud* VIGOTSKI, 2007, p.62)”.

Desta forma, constata-se que na ambiência da instituição escolar, investigamos algo em constante movimento e transformação, pois “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”, que de acordo com VIGOTSKI (2007, p. 62) constitui requisito básico do método dialético.

Diante deste cenário, marcado por tensões e contradições, numa trama real e complexa de significações, objeto e sujeito se constituem no processo, no encontro de sujeitos “que tensiona e faz emergir as contradições. [...] que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete.” (FREITAS, 2002, p.11,12)

Comprometida com/no contexto, o lugar da pesquisadora é circunscrito para além da observação, propiciando um processo constante de interações e aprendizagens, no intuito de compreender, intervir e (re)construir os sentidos compartilhados na dinâmica da pesquisa. O processo de investigação se entreteceu ao projeto de

intervenção realizado na escola, o que apresentou-se como elemento de tensão no distanciamento do objeto de pesquisa.

As formas de pesquisar refletem as concepções da perspectiva assumida, sua visão de mundo e de homem, possibilitando inúmeras formas de análise e compreensão. Logo, “[...] os resultados são históricos e podem ser revistos e reanalisados à luz de novas perspectivas e condições de aprofundamento” (BRITO, 2011, p.74).

Diante de tais considerações, a presente pesquisa utilizou como instrumentos de investigação e construção de dados o questionário, o diário de campo da pesquisadora¹ e os semanários. Como procedimento metodológico optou-se pela oferta de oficinas; diálogo, interlocução e intervenção por meio de bilhetes; observação, participação e intervenção no desenvolvimento de atividades; observação de documentos e práticas; registros dos professores/alunos e videograções. Cabe ressaltar, que o semanário foi utilizado como material empírico para a pesquisa, no entanto, esse instrumento se constitui, prioritariamente, parte do trabalho do professor.

Os dados construídos foram analisados em sua complexidade, no seu processo de desenvolvimento, compreendendo o particular como instância do social e considerando o contexto e seus aspectos histórico-culturais em constante transformação.

A seguir será apresentada a concepção de instrumento a partir da perspectiva Histórico-Cultural, como também a análise de uma situação vivenciada pela professora A.C. e seus alunos no campo empírico da pesquisa, dando visibilidade aos impactos e compartilhando possibilidades de integração e utilização dos instrumentos tecnológicos nas relações de ensino.

INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS EFETIVADAS

Na perspectiva Histórico-Cultural, a elaboração conceitual de instrumento emerge dos pressupostos do materialismo dialético, noção elaborada a partir da concepção de trabalho em Marx e Engels (*apud* VIGOTSKI, 2007) na qual o homem cria e utiliza instrumentos para modificar os objetos e transformar a natureza. Neste processo,

¹ O Diário de campo, um dos instrumentos adotados pela pesquisadora, foi utilizado em todos os momentos da pesquisa: no registro das oficinas, anotações dos semanários e acontecimentos/reflexões diversas relacionadas ao contexto da escola.

homem e natureza se transformam mutuamente, estabelecendo mudanças na sociedade e na natureza humana.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. (VIGOTSKI, 2007, p.62)

Para Marx e Engels (*apud* VIGOTSKI, 2007) os instrumentos desempenham a mediação instrumental das relações do homem com a natureza. Com base nessa concepção, VIGOTSKI (2007) confere ao signo a mediação semiótica destas relações, diferenciando-as nas formas de orientação do comportamento humano, onde os instrumentos orientam externamente e promovem mudanças nos objetos, e os signos orientam internamente, promovendo modificações no controle do próprio indivíduo.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2007, p.55)

Ao atribuir ao signo a função de instrumento psicológico, diferenciando-o dos instrumentos técnicos, Vigotski procura mostrar que a atividade humana contempla a ação prática entretecida às operações simbólicas, possibilitando o redimensionamento do comportamento, modificando a relação do homem com a natureza e recriando a atividade humana.

A inclusão do instrumento no processo de comportamento [...] recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho. (VIGOTSKI, 1999, p.96,97)

Nesta perspectiva, signo e instrumento, semiótica e técnica, convergem na função mediadora que os caracterizam. Os instrumentos técnicos e semióticos possibilitam processos de significação, no que tange aos modos de produção, circulação e ressignificação dos objetos culturais e, conseqüentemente, à constituição cultural do sujeito. Da e na relação social emerge o signo, viabilizando novas formas de

(media)ação, na qual a história individual dos sujeitos apresenta-se totalmente relacionada à sua história social.

Dessa forma, segundo PINO,

os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humana [...] os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem. (PINO, 2005, p.149)

Ao enfatizar as novas formas de apropriação e objetivação das experiências, Smolka aproxima as ideias de Vigotski às condições de vida atual, onde as tecnologias e suas diferentes linguagens permeiam as relações sociais e de ensino, impactando e redimensionando as práticas e criações humanas.

[...] Quase cem anos depois, vivenciamos determinadas condições de vida, de conhecimento e desenvolvimento da tecnologia que viabilizam novas formas de objetivação da experiência. Criamos novas linguagens e aprendemos novos modos de dizer. Experienciamos as mais diversas possibilidades da imagem em ação e somos intensamente afetados por elas [...] (SMOLKA *in* VIGOTSKI, 2009, p.122).

Frente à realidade do cotidiano escolar, a dimensão técnica e semiótica das tecnologias apresentam-se como mediadoras do conhecimento, enquanto ferramenta material e simbólica, contribuindo para o redimensionamento das relações de ensino, tendo em vista que a criação, a apropriação e o domínio destes instrumentos são constitutivos do funcionamento mental dos sujeitos, propiciando novas formas de agir, interagir e se posicionar no mundo (SMOLKA, 2009-2012).

Nessa ambiência, considerando a incorporação e os impactos dos instrumentos culturais de aprendizagem na prática educativa, tanto a estrutura das funções psíquicas quanto as atividades laborais são profundamente modificadas. Segundo VIGOTSKI (2007, p.99), “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude”.

Com o objetivo de tornar visíveis algumas práticas desenvolvidas na escola, selecionamos o excerto de uma aula que contemplou o uso de diferentes linguagens. As análises foram realizadas, relacionando-as aos pressupostos e conceitos concernentes à perspectiva Histórico-Cultural, com enfoque na utilização de instrumentos tecnológicos, buscando indícios que nos mostrem a mediação, a apropriação de conhecimentos, as

relações estabelecidas e como tais instrumentos afetam o cotidiano escolar e os sujeitos que ali se encontram.

No excerto de uma aula videogravada, que será apresentada, podemos encontrar indícios da apropriação de conteúdos, assim como dos impactos da utilização dos recursos da internet no processo de ensino e aprendizagem. A professora A.C. realizou esta aula, com o 2º Ano B, no dia 25 de novembro de 2010, na qual utilizou um vídeo do youtube (quadro do Dr. Drauzio Varella, do Programa Fantástico, da Rede Globo) sobre gripe e resfriado, conteúdo iniciado na referida data, assistindo com os alunos após levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema. Os recursos utilizados foram: data show, computador, internet e vídeo do youtube. A aula foi realizada na sala de leitura.

1. Professora: *“Como é que a gente fica resfriado?”*
2. Aluno: *“Água gelada.”*
3. Aluno: *“Chuva.”*
4. Aluno: *“Sorvete.”*
5. Professora: *“Sorvete, água gelada, que mais?”*
6. Aluno: *“Geladinho.”*
7. Professora: *“Tomá geladinho daí a gente fica resfriado?”*
8. Aluno: *“Água gelada, tomar muito gelo.”*
9. (Muitos alunos falando ao mesmo tempo e não deu para compreender).
10. Professora: *“Deixa a Isa falar agora! Xiu, fale Isa, porque você acha que a gente fica resfriado?”*
11. Isa: *“É que a gente toma muito gelo.”*
12. Professora: *“Tomar muito gelo daí a gente fica resfriada?”*
13. Aluno: *“Tomar gelo no refrigerante.”*
14. Aluno: *“Tomar banho de chuva.”*
15. Professora: *“Também deixa a gente resfriado?”*
16. Aluno: *“Tomar banho na água gelada.”*
17. Professora: *“Tainara! Tainara porque, alá, a Tainara já ficou resfriada. Conte pra gente por que você acha que ficou resfriada, semana passada?”*
18. Tainara: *“Porque no condomínio da minha tia tinha piscina e eu nadei.”*
19. Professora: *“É na hora, no dia seguinte você tava resfriada?”*
20. Professora: *“Por que Gabriel? Você já ficou resfriado?”*
21. Gabriel: *“Já!”*
22. Professora: *“Por que será? Tomou água gelada também?”*
23. Professora: *“E você?”*
24. Aluno: *“Porque eu entrei na piscina num dia que tava frio.”*
25. Professora: *“Entendi.”*
26. Aluno: *“Tia, era água gelada.”*
27. Professora: *“Então oh, se eu não tomar chuva, se eu não entrar na piscina e se eu não tomar sorvete, eu não vou ficar resfriada então?”*
28. Alunos: *“Não!”*

29. Aluno: *“É porque eu, a minha mãe e o meu pai deixa a coca gelada daí eu bebo também, e a água fica na geladeira, daí eu tomo, daí meu nariz fica escorrendo.”*
30. Professora: *“Entendi! Na hora já escorre o nariz? Começa tomar gelado já escorre o nariz? É rápido assim ou demora?”*
31. Aluno: *“É, não, demora um pouco. É assim, tem que ficar bastante dias tomando.”*
32. Professora: *“Vamos ver agora, quem conhece esse moço aqui na tela?”*
33. Aluno: *“É o Faustão.”*
34. Professora: *“Esse é o Faustão?”*
35. Alunos: *“Não!”*
36. Aluno: *“O Faustão é uma baleia”*
37. Aluno: *“É o Fantástico”*
38. Professora: *“Fantástico. E quem conhece esse repórter? Quem conhece? Como que é o nome dele?”*
39. Aluno: *“É Fantástico?”*
40. Professora: *“O nome dele quem sabe?”*
41. Aluno: *“Roberto!”*
42. Professora: *“É o Pedro Bial!”*
43. Professora: *“Oh, vou contar até três e vou apertar o play. Tá vendo esse triângulo de lado aqui?”*
44. Alunos: *“Sim!”*
45. Professora: *“Se eu apertar oh, ele vai ligar. Aqui do lado é o volume, tá vendo que é um alto falante?”*
46. Alunos: *“Ahã!”*
47. Professora: *“Se eu diminuir vai ficar baixinho, e aqui tá bem alto. Que qui é esse tempo aqui, quem sabe?”*
48. Alunos: *“Eu!”*
49. Aluno: *“É o tempo que tem o vídeo.”*
50. Aluno: *“Quanto tempo sobrou de gravação!”*
51. (Início do vídeo)².
52. Professora: *“Ai, ai, ai, apertei errado! Onde que é a tela inteira?” (pergunta pra pesquisadora, que para a gravação para ajudar)*
53. (Reinício do vídeo).
54. Professora: *“Ih oh, descarregou!” (pesquisadora para a gravação novamente para ajudar)*
55. (Re-reinício do vídeo).
56. (Professora pausa em alguns momentos para questionar os alunos).
57. Professora: *“Quem lembra o que ele falou sobre o, sobre a gripe? Quem lembra o que ele falou?”*
58. Alunos: *“Bactérias!”*
59. Alunos: *“Vírus!”*
60. Alunos: *“Não pode ficar com a boca aberta muito perto senão pega, as bactérias vai pra ele...”*
61. Aluno: *“Não, vírus, vírus da gripe ele falou!”*
62. Professora: *“Vocês viram que no comecinho... Você volta um pouquinho Andréia, só pra...” (a gravação é parada novamente)*
63. (Reinício do filme).

² Todas as frases entre parênteses são colocações da pesquisadora.

64. Aluno: “... *Um outro remédio lá que eu não tô lembrado.*”
65. Aluno: “*É, era uma gota de soro...*”
66. (Continuação do vídeo).
67. Professora: “*Ele falou uma coisa bem importante. Fala de novo Renan...*”
68. Renan: “*É igual o vento, ele circula e o vírus vai circular junto!*”
69. Professora: “*Alá, o vírus vai circular e vai pegar lá no Júlio, ou no Vinicius...*”
70. Alunos: “*Ah!!!*”
71. Professora: “*Será que vai pegar em todo mundo, ou vai ter gente que não vai ficar resfriado?*”
72. Aluno: “*Tem gente que não. Quase todo mundo!*”
73. Professora: “*Todo mundo?*”
74. Alunos: “*Quase todo mundo porque tem gente que não, tem gente que não vai pegar.*”
75. Professora: “*Por que tem gente que não vai pegá?*”
76. Aluno: “*Porque ele se alimenta bem!*”
77. Professora: “*Então quando a gente tá muito resfriado... Né Gabriel, né Gabriela! (alunos que estavam conversando demais) O melhor é ficar em casa né, que mais?*”
78. (Pesquisadora parou a gravação para atendimento de funcionário).

O trecho da aula, transcrito anteriormente, traz as marcas dos impactos da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como da pesquisa realizada na dinâmica da escola.

A referida proposta iniciou-se no final do mês de outubro (de acordo com registros do diário de campo da pesquisadora), com o empréstimo da internet móvel pela professora A.C., para trabalhar um vídeo do Youtube com os alunos. Combinamos que a internet seria utilizada nas próximas semanas, de acordo com o planejamento da professora (a internet teria que estar disponível/agendada). Como o acompanhamento dos semanários, material empírico da pesquisa, era realizado semanalmente, mantínhamos um diálogo constante por meio de registros ou no próprio corpo do relatório semanal, onde os professores anotavam pedidos de materiais, organização de equipamentos e espaços para a realização de aulas, empréstimos..., estabelecendo relações de parceria e companheirismo que viabilizaram e enriqueceram o trabalho mútuo, no qual “pesquisador e pesquisado têm oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007b, p.28).

Ao ler no semanário a proposta/planejamento da atividade transcrita anteriormente, conversei pessoalmente com a professora sobre a possibilidade de gravar a aula, para posteriores análises e estudo. Inicialmente, ela negou o pedido alegando vergonha, timidez e insegurança, todavia, após aparente compreensão do intuito da proposta, autorizou a gravação.

Cabe destacar, que o uso da filmadora na pesquisa, considerada um terceiro interlocutor, interfere na dinâmica do grupo, provocando inúmeros sentimentos, atitudes e comportamentos, podendo facilitar ou dificultar a dinâmica da aula e da pesquisa. Todavia, este instrumento tecnológico desencadeia inúmeros comportamentos, relações, interações, aprendizagens, expectativas “que são incorporados na forma como o discurso vai sendo produzido naquele contexto específico”, possibilitando uma maior visibilidade quanto à incorporação das tecnologias nas relações de ensino. (JOBIM e SOUZA, 2007, p.87).

Antes de iniciar a apreciação do vídeo/programa, a professora propiciou a participação de todos os alunos na explanação dos conhecimentos prévios, tanto do tema a ser estudado, quanto das especificidades técnicas para acessar o vídeo e de outros aspectos midiáticos relacionados ao programa.

Considerando que as aprendizagens não acontecem somente no âmbito escolar e que “o conhecimento do mundo ‘passa’ pelo outro”, a proposta transcrita remete-nos às relações de ensinar e significar, onde “conceitos e concepções se (trans) formam com e pelas palavras entretidas às práticas”. (SMOLKA, 2010, p.7,8)

VIGOTSKI (2007, p.100) destaca que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. O autor ressalta que a aprendizagem das crianças tem uma história prévia, iniciada muito antes de ingressarem na escola.

No intuito de confrontar os conhecimentos prévios dos alunos com as informações e conteúdos do vídeo, “*Quem lembra o que ele falou sobre o, sobre a gripe? Quem lembra o que ele falou?*” “*Vocês viram que no comecinho... Você volta um pouquinho Andréia, só pra...*”, a professora aguçava-os com pausas e questionamentos intencionais e planejados, analisando, discutindo, resgatando, ampliando e propiciando coletivamente a reformulação das hipóteses anteriores, incentivando-os a irem além do que já sabiam.

Assim, nota-se a mediação da professora que, ao oportunizar o compartilhar dos conhecimentos prévios, a reelaboração de conceitos e questionamentos constantes sobre o tema, foi incidindo na zona de desenvolvimento proximal, aspecto essencial ao aprendizado, que segundo VIGOTSKI (2007, p.103),

[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados,

esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A aprendizagem intencional, planejada, orientada, vai além do nível do desenvolvimento que a criança já atingiu, tornando-se um “bom aprendiz”, pois se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Outro aspecto de extrema relevância à análise refere-se à escolha do material/vídeo a ser utilizado e do respectivo suporte. O programa e a matéria escolhida (Programa: Fantástico / Quadro: Drauzio Varella), assim como o suporte internet/youtube, condizentes ao contexto histórico e cultural dos alunos, remete-nos aos novos modos de ensinar e aprender, que segundo comentários de SMOLKA (*apud* VIGOTSKI, 2009, p.66),

[...] nos leva a pensar também em como as condições do mundo letrado mudaram consideravelmente no último século, em como não só a escrita, mas a mídia e a informática vieram integrar a experiência de vida das crianças, afetando e transformando até mesmo os modos de ensinar e aprender [...].

A inserção de instrumentos tecnológicos na prática educativa, também, nos remete às questões especificamente técnicas destes instrumentos e as condições necessárias para a utilização e realização das atividades propostas. Ao exclamar: “*Ai, ai, ai, apertei errado! Onde que é a tela inteira?*” “*Ih oh, descarregou!*”, a professora A.C. demonstra as dificuldades encontradas ao manusear os equipamentos e de como proceder diante de falhas técnicas do referido programa, nos dando indícios das dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias e do papel imprescindível do gestor na garantia de condições necessárias à integração das tecnologias na escola, considerando os âmbitos administrativos e pedagógicos.

No decorrer da atividade foram necessárias várias pausas na gravação, decorrentes das solicitações de apoio da professora, de situações externas que necessitavam de intervenções pontuais da vice-diretora e demais ocorrências que demandavam minha presença e, conseqüentemente, a interrupção da gravação e acompanhamento da atividade. Nesta dinâmica viva da escola, há uma linha tênue entre pesquisa e trabalho, pesquisadora e vice-diretora, sendo que estas se entrecruzam permanentemente, ocasionando tensões e reações adversas, produzindo, segundo SMOLKA (2000), diferentes efeitos de sentidos de acordo com as situações e posições dos sujeitos envolvidos.

Analisando o planejamento e a referida aula da professora A.C., evidencia-se que suas propostas contemplaram a utilização de instrumentos tecnológicos em inúmeras

atividades, (re)dimensionando as relações de ensino e possibilitando a efetivação de novos modos de participação dos sujeitos envolvidos.

A continuidade do trabalho sobre gripes e resfriados no laboratório de informática, no qual a professora utilizou o software “Corpo humano”, explorando juntamente com os alunos o sistema respiratório e as doenças que o afetam, relacionando-as ao tema do vídeo, nos dão indícios de que os instrumentos tecnológicos foram utilizados nas relações e práticas cotidianas da professora, transformando e potencializando os modos de ensinar e aprender.

Analisando o diálogo estabelecido do trecho 67 ao 76: Professora: *“Ele falou uma coisa bem importante. Fala de novo Renan...”*; Renan: *“É igual o vento, ele circula e o vírus vai circular junto!”*; Professora: *“Alá, o vírus vai circular e vai pegar lá no Júlio, ou no Vinícius...”*; Alunos: *“Ah!!!”*; Professora: *“Será que vai pegar em todo mundo, ou vai ter gente que não vai ficar resfriado?”*; Aluno: *“Tem gente que não. Quase todo mundo!”*; Professora: *“Todo mundo?”*; Alunos: *“Quase todo mundo porque tem gente que não, tem gente que não vai pegar.”*; Professora: *“Por que tem gente que não vai pegá?”*; Aluno: *“Porque ele se alimenta bem!”*; no qual a professora viabiliza a troca e a participação ativa dos alunos, por meio de situações compartilhadas que favorecem a aprendizagem, evidencia-se que as discussões e questionamentos advindos das tecnologias e suas diferentes linguagens redimensionaram o trabalho docente e possibilitaram novas formas do aluno interagir com as informações, com o conhecimento e com outras pessoas, uma vez que ampliou as possibilidades de relação com e acesso ao conhecimento.

O êxito de tal proposta advém da mediação, planejamento e intervenção intencional da professora em todo processo educativo, fortemente marcado pelas condições, relações e interações estabelecidas no contexto escolar, campo empírico da pesquisa. A mediação, princípio teórico da perspectiva, a qual considera que toda atividade humana é mediada externamente por meio de instrumentos e signos, esteve presente na utilização de instrumentos tecnológicos, na prática da professora, nas interações e intervenções da pesquisadora e nas demais relações estabelecidas no processo da pesquisa, propiciando modos de participação mais dinâmicos e dialéticos.

Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 83)

Para uma outra possibilidade de análise da atividade transcrita, torna-se imprescindível o resgate das relações e parcerias estabelecidas com a referida professora no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que na dinâmica da escola tais interações estiveram entretecidas por vínculos de amizade, distanciamentos, resistências, expectativas, apoio mútuo, silenciamentos, angústias, enfim, sentimentos e atitudes que alimentam, movimentam e transformam constantemente o cotidiano escolar, assim como a investigação e as intervenções da pesquisadora.

Considerando as relações e interações que emergem no processo da pesquisa, FREITAS (2002) destaca a importância de direcionarmos as análises a todas as relações possíveis e relevantes à investigação.

Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e possíveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto [...] Quanto mais se preserva em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis consequências, é que começam a emergir claras as relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece assim de uma rede de relações relevantes (FREITAS, 2002, p. 20).

No início do desenvolvimento do projeto, acreditava-se que a professora A.C. seria a principal parceira nas propostas da pesquisa, considerando nossa relação de amizade, sua disposição para inovar e experienciar novas maneiras de aprender e ensinar, e mais especificamente pelos bons resultados da nossa parceria no desenvolvimento de um projeto em 2008, concernente à utilização de diferentes instrumentos tecnológicos nas brincadeiras e brinquedos da atualidade.

Diante desse cenário, iniciei minhas sugestões à professora logo no início do ano, no período do planejamento, momento no qual os professores estavam reunidos por etapa/ano/série elaborando o plano anual (bimestralmente dividido) e combinando projetos, passeios, leituras e demais propostas que seriam desenvolvidas com os alunos no decorrer do ano letivo. Para o primeiro bimestre, ficou decidido, entre as professoras do 2º ano, que seriam trabalhadas as obras da autora Eva Furnari. Neste momento sugeri o livro “Não confunda” e compartilhei minha experiência no ano de 2007 no processo de alfabetização de meus alunos, compartilhando as atividades desenvolvidas, com destaque ao vídeo produzido com as rimas dos nomes. As professoras (entre elas a

professora A.C.) demonstraram interesse pela sugestão e a acrescentaram no planejamento.

No decorrer do primeiro bimestre, acompanhando os semanários, retomei a sugestão, mas a professora A.C. não deu nenhum retorno pontual. A falta de um posicionamento da professora colocou-me diante da primeira frustração no desenvolvimento da pesquisa, pois havia grandes expectativas devido às relações mencionadas anteriormente. Tais expectativas, formatadas e delineadas de acordo com as minhas experiências e anseios, acabaram ofuscando outras propostas efetivadas ou passíveis de serem realizadas com/pela professora, nos distanciando de possíveis parcerias. A não participação da referida professora nas oficinas de TV e Informática, oferecidas pela pesquisadora no decorrer do ano letivo de 2010, deram indícios de um aparente desinteresse pelas propostas do projeto de pesquisa, reforçando o distanciamento da pesquisadora. Corroborando as concepções de JOBIM e SOUZA (2007, p.81), “pesquisar é um processo de desencantamentos e encantamentos simultâneos”, onde os sujeitos participantes são afetados de diferentes formas.

As tensões e resistências concernentes às relações estabelecidas no processo da pesquisa advêm dos diversos sentidos construídos, assim como dos diferentes modos de apropriação dos sujeitos, sendo que tais aspectos nem sempre coincidem com as expectativas prévias da pesquisadora.

Realizar a pesquisa no ambiente de trabalho suscita-nos às posições ocupadas e relações efetivadas entre os profissionais envolvidos neste contexto, o qual requer recuos e avanços, aproximações e distanciamentos, análises e intervenções que considerem os significados e sentidos de cada sujeito.

A participação e apropriação dos sujeitos não podem ser mensuradas com base no que é pertinente e apropriado ao outro, na participação ativa ou no retorno imediato, de acordo com as sugestões e concepções da pesquisadora, pois cada sujeito se apropria no seu tempo e de acordo com a sua trajetória pessoal e profissional, histórica e cultural.

[...] a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional. (SMOLKA, 2000, p.7)

Neste contexto, procurei efetivar ações e parcerias com outras professoras, permanecendo somente com o acompanhamento do semanário da professora A.C. No

processo de observação documental e de registros, notei que algumas propostas planejadas pela referida professora ampliaram as possibilidades de utilização dos instrumentos tecnológicos, contemplando diferentes enfoques: apreciação de vídeo (enfoque na apresentação de conteúdos, ampliação e ressignificação de conceitos); filmagem e registros fotográficos (registro de pontos de vista dos alunos sobre a escola - espaço, funcionários, serviços, relações...); utilização de softwares interativos (dialogando com as informações estudadas por meio de outras linguagens). Tais propostas me colocaram diante de alguns questionamentos, tendo em vista a aparente resistência da professora: Quais são as referências da professora para o planejamento de tais propostas? O redimensionamento de sua prática advém de quais relações e interações?

Na perspectiva referenciada, o fazer pesquisa se dá no encontro de sujeitos, que se faz no plano individual, mas sobretudo nas relações sociais, no encontro de sujeitos, culturas e contextos (FREITAS, 2002). Tais relações, direta ou indiretamente efetivadas, promovem o desenvolvimento dos sujeitos, os quais compartilham e ressignificam suas práticas, assumindo a “perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador do conhecimento” (VIGOTSKI, *apud* FREITAS, 2002, p.25).

O trabalho da professora A.C. refletia a dinâmica da escola na qual lecionava, entretecida por estudos constantes, pela troca de ideias/experiências e materiais entre professores da própria U.E. e de outras cidades³, pela parceria entre professores-professores, professores-gestores, enfim, retratando a realidade de seu grupo/contexto. No coletivo do trabalho, no compartilhar diário de ideias, de atividades significativas e trocas constantes, a professora redimensionou sua prática, deixando marcas de que os instrumentos tecnológicos afetaram as relações de ensino, a constituição e a apropriação dos sujeitos.

No processo relacional com os outros e com o mundo,

[...] o homem produz instrumentos auxiliares – técnicos e simbólicos – que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente. (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 82)

³ Experiências compartilhadas por professoras da cidade de Campinas, na HTPC do dia 21 de outubro de 2010, referentes às propostas de Freinet vivenciadas em sala de aula.

No decorrer da pesquisa, também foram desenvolvidas propostas de outros professores, com a utilização dos recursos da internet e demais instrumentos tecnológicos, para iniciar, complementar, ilustrar e concluir conteúdos estudados nas diversas áreas do conhecimento. Essa prática foi paulatinamente (re) significada a partir das trocas efetivadas no desenvolvimento da pesquisa, oportunizando novas formas de utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar, que os diferentes modos de participação e os sentidos construídos nas relações e interações estabelecidas estão relacionados aos lugares ocupados e à constituição de cada sujeito, marcados por concepções, histórias, vivências e experiências advindas de sua trajetória profissional e pessoal. Desta forma, permanecer invisível ou optar pela visibilidade está relacionado à singularidade de cada sujeito, caracterizando os modos de participação na pesquisa (LIMA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a utilização das tecnologias na escola, considerando o contexto e as especificidades da Unidade Escolar na qual atuava como vice-diretora, constatei que as ações e as interações dos sujeitos, no desenvolvimento da pesquisa, refletem e retratam as condições de trabalho, as concepções (re) construídas, as relações estabelecidas, a posição ocupada, o repertório cultural e as constituições históricas e culturais dos sujeitos, emergindo “formas de viver, sentir e significar que extrapolam o imediato, o visível e até mesmo o dizível”. (BORTOLETTO, 2008, p.99).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa não se encontra fechada, acabada e totalmente finalizada, tendo em vista que toda investigação encontra-se em aberto para posteriores diálogos, questionamentos, análises, dos quais emergem inúmeras possibilidades de interlocução, assim como posicionamentos teóricos que dialogam, complementam e indagam novas possibilidades de estudo e pesquisa.

Na dinâmica da pesquisa, procurei considerar todos os envolvidos como sujeitos historicamente situados, investigando, dialogando, compartilhando, intervindo, experienciando, construindo e reconstruindo conhecimentos acerca da utilização das tecnologias nas relações de ensino. O projeto de investigação se entreteceu ao projeto de intervenção, assumindo diferentes sentidos e significados, tornando-se instrumento de pesquisa e permeado pela tensão constante no que tange o distanciamento da experiência vivida.

Neste contexto, emergiram inúmeras possibilidades de utilização dos instrumentos tecnológicos na prática educativa, desvelando condições e impactos relacionados à integração desses no processo de ensino e aprendizagem. Criados socialmente no decorrer da história humana, os instrumentos tecnológicos permeiam o cotidiano escolar, modificando a dinâmica social e as relações de ensino.

A novidade advinda de tais instrumentos implica a todos os professores: apreensão, medo, hesitação, receio, ansiedade..., entretanto, o enfrentamento, a reflexão compartilhada, a linguagem, o coletivo de trabalho e o processo de apropriação, transformam os modos de ver e (inter) agir com as tecnologias. São os diferentes modos de participação dos sujeitos na apropriação e nos usos dos instrumentos tecnológicos. Em ritmos e formas diferenciados, as relações de ensino são reelaboradas e redimensionadas e, ao participar das práticas sociais, o sujeito “[...] internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 83).

Nesta ambiência, a apropriação e utilização das tecnologias e suas diferentes linguagens na prática educativa, necessitam da mediação intencional e de ações compartilhadas entre a Equipe Gestora e os professores, tendo em vista que os instrumentos tecnológicos não garantem por si só a inovação da prática e a aprendizagem dos alunos: necessitam da mediação do professor (FREITAS, 2010c).

Da pesquisa emerge, também, a importância dos gestores na efetivação de ações pontuais, que viabilizem a instauração de espaços de estudo, discussão e compartilhar de experiências, ressaltando o papel primordial da escola e do professor no acesso a cultura, a produtos e produções que impactam e mobilizam as relações e interações com o conhecimento e com os sujeitos.

As propostas de integração das tecnologias no cerne da escola devem considerar as reais necessidades dos alunos, professores, gestores e comunidade escolar, dando-lhes condições de intervir nas escolhas e manutenção dos programas e autonomia para desenvolvê-los de acordo com o plano de trabalho de cada unidade escolar.

Destaco que o acompanhamento do trabalho do professor (via semanário), as oficinas realizadas, as sugestões de atividades, as observações e registros efetivados no decorrer da pesquisa, evidenciaram os instrumentos, as formas de utilização, os impactos nas relações de ensino, como também as condições e interações que viabilizam, ou não, a integração das tecnologias na escola. Por meio de uma vivência participativa, a exploração de experiências e o compartilhar de possibilidades

enriqueceram as práticas educativas, que foram paulatinamente redimensionadas. Num processo dialógico, que viabilizou a interação e a participação ativa de todos os envolvidos, evidencia-se que as trocas efetivadas e a dinâmica no processo de apropriação dos instrumentos tecnológicos, concernentes à pesquisa, possibilitaram novas formas de interagir com as informações, com o conhecimento e com outras pessoas, favorecendo a aprendizagem de todos.

Neste processo, repleto de encantos e desencantos, parcerias e distanciamentos, os processos e resultados do trabalho realizado foram constantemente discutidos e compartilhados, relacionando-os aos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural, que ampliaram as concepções e práticas com as tecnologias no desenvolvimento da pesquisa (tanto por parte da pesquisadora, como dos demais sujeitos participantes).

Técnica e semiótica, instrumento e signo, interação e mediação intencional, mobilizaram os modos de participação de professores e alunos, corroborando a ideia de PINO (2003) quanto à importância do ato educativo no uso das tecnologias na educação formal, considerando o ato de aprender enquanto atividade humana que requer meios técnicos e simbólicos, “[...] mediadores universais das relações dos homens com o mundo e entre si [...]” (PINO, 2003, p.288).

O coletivo da escola (que compartilha ideais e objetivos comuns), os estudos, os acompanhamentos realizados frequentemente na escola, enfim, as condições que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa, propiciaram novos modos de aprender, ensinar, se apropriar e transformar as práticas historicamente construídas, incorporando instrumentos técnicos e semióticos nas relações de ensino de maneira dinâmica e dialética.

Ao possibilitar diferentes modos de ação, interação e participação no cotidiano escolar, os sujeitos se apropriaram e transformaram as práticas cotidianas, de diferentes modos e ritmos, afetando e reelaborando os modos de participação e a dinâmica da escola, campo empírico da pesquisa.

No processo de investigação e intervenção, as interlocuções, experiências e conhecimentos compartilhados permitiram compreender que as relações estabelecidas neste contexto provocaram transformações mútuas, apresentando-se como espaço educativo de diálogo e constituição dos sujeitos (FREITAS, 2010a), oportunizando a (re) construção do olhar, de novos posicionamentos e sentidos quanto à integração das tecnologias nas relações de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLETTO, Maira. **Ideologias animadas: a criança e o desenho animado**. Dissertação de Mestrado. Campinas, S.P.: UNICAMP, 2008.

BRITO, Ana Paula Souza. **Orientação Pedagógica: um trabalho de intervenção e atuação no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, São Paulo, 2011.

CANCLINI, Nestor G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

FREITAS, Maria T. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. In: Freitas, Maria T. e Ramos, Bruna Sola (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010a.

_____. **A perspectiva Vigotskiana e as tecnologias**. Revista Educação – História da Pedagogia 2. São Paulo: Segmento, agosto/2010c.

_____. **A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios**. Vertentes (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007a.

_____; JOBIM E SOUZA, S. KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 26-38.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.21-39, jul./2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: FREITAS, Maria T; JOBIM E SOUZA, S. KRAMER, Sonia (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

_____. **Infância e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994.

LIMA, Maria E. C. de C. **Sentidos do trabalho – a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Técnica e semiótica na era da informática. **Revista Contrapontos**, vol. 03, nº02, p.283-296. Itajaí, mai./ago. 2003.

SMOLKA, Ana L. B. et alii. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco.** Relatório de Pesquisa, FE/Unicamp/Programa para a Melhoria do Ensino Público, FAPESP, 2009-2012.

_____. **Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino.** In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos.* Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

_____. **O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação.** In: OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise Trento R.. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, 1998/2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A Formação Social da Mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DA ESCRITA DE SI A DIÁLOGOS DESCONCERTANTES: PEDACINHOS DE NADA SOBRE AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Sandra Antonia Convento de Moura Ferraz
Mestra em Educação
Universidade de Sorocaba – UNISO
e_mail: mouraferraz@bol.com.br

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as narrativas cotidianas de cinco gestores da rede municipal de Sorocaba, SP (diretor de escola, vice-diretor e orientador pedagógico), por meio do resgate de suas memórias midiáticas, no intuito de compreender e (re) pensar a integração das tecnologias da comunicação e informação nas relações de ensino. A perspectiva adotada é a Histórico-Cultural (Vygotsky), por considerar os fenômenos em constante movimento e transformação, corroborando a dinâmica do cotidiano escolar. A metodologia está pautada na pesquisa narrativa, que aborda o estudo da experiência como história e a forma de se pensar sobre ela. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: diário de bordo da pesquisadora, diário de bordo de um gestor, questionários de cinco gestores e gravações em áudio pela técnica do grupo focal. O resgate das memórias midiáticas dos participantes nos deu indícios de que nossa constituição enquanto sujeitos, seja pessoal ou profissional, é fruto da interação social, cultural e histórica de que desfrutamos no transcorrer das relações humanas. Quanto às experiências com as tecnologias, essas se apresentaram refletidas nas práticas dos gestores, num processo de (re) construção e (re) dimensionamento constante no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Narrativas. Cotidiano escolar. Tecnologias da informação e comunicação.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate daily narrative of five members of the board from municipal schools in the city of Sorocaba, SP (Headmaster, Deputy Headmaster and School Counselor) by means of bringing back their media memories, in order to comprehend and (re)think the integration of communication and information technologies in teaching relationships. The perspective adopted was the cultural-historical one (Vygotsky), for considering the phenomenon in constant movement and transformation, endorsing the daily school life. The methodology was based on narrative research, which addresses the experience evaluation as history and a way of thinking it. The methodological procedures applied included the researcher's logbook, one of the members of the board's logbook, surveys from five members of the board, and audio recording using focus group technique. The redemption of media memories of the participants gave evidence that our constitution as subjects, whether personal or professional, is the result of social, cultural and historical interaction, which we live throughout human relationships. Regarding the experiments with technologies, these were presented in the practice of the school members of the board in a process of constant (re)construction and (re)scaling of daily school life.

Keywords: Narratives. School life. Information and communication technologies.

INTRODUÇÃO

Diante de inúmeras indagações construídas ao logo de minha carreira, eu almejava entender os dilemas do cotidiano escolar, inclusive ressignificar e contextualizar minha identidade profissional.

Estando dentro da escola, envolvida no cerne das relações que vivenciava diariamente, fui percebendo, como vice-diretora, que o maior problema a ser pesquisado, em relação às efetivações de práticas envolvendo as tecnologias, estava relacionado ao conhecimento dos professores, pois esses apresentam dificuldades técnicas e didáticas que, por vezes, acabam inviabilizando a integração das mídias e tecnologias em suas práticas educativas.

Fui reconhecendo que há grandes lacunas na formação inicial e continuada dos professores, assim como na minha formação, que não nos dão suporte necessário para que certas práticas sejam implementadas com segurança e domínio, reduzindo a oferta de atividades aos alunos, o que, de certa forma, são direitos reservados a eles.

Questões iniciais que emergiram para a pesquisa foram: como o gestor escolar pode modificar a realidade na escola em que atua e garantir novos modos de participação no processo de ensino e aprendizagem, mediados pelas tecnologias? Como possibilitar aos alunos o acesso e domínio de diferentes linguagens, advindas das mídias e tecnologias? Como integrar essas linguagens (técnicas e especificidades) no processo educativo?

No processo da pesquisa, surgiram outras indagações referentes às memórias midiáticas⁴ e seus impactos nas relações de ensino: de que forma as memórias midiáticas refletem na atuação dos gestores? Quais os impactos do resgate e compreensão das memórias midiáticas no cotidiano escolar?

Sem me esquecer do tempo em que lecionava, analisando e vivenciando o processo educativo por outro prisma, comecei a questionar o papel dos gestores escolares (diretor de escola, vice-diretor de escola e coordenador/orientador pedagógico) na efetivação de projetos que contemplam a integração das mídias e tecnologias no cerne da escola, com enfoque na formação continuada dos professores e no apoio técnico, pedagógico e financeiro, que oportunizam o acesso, domínio, produção e divulgação das produções dos alunos e professores à comunidade escolar.

Atualmente, diante dos modos de participação dos gestores, professores e alunos na integração das mídias e tecnologias no ambiente escolar, deparei-me com o processo de mediação, assim como a apropriação/internalização do conhecimento.

Diante de tantas vivências relatadas na pesquisa, pude constatar o quanto esse processo, relacionado às técnicas e especificidades das mídias e tecnologias no ambiente escolar, deve ser permeado e apreendido de forma dialógica, por meio de troca de ideias e experiências entre os pares.

Dessa forma, optei por analisar as narrativas de experiências de gestores escolares, na tentativa de investigar os significados da implementação das tecnologias no cotidiano escolar, por meio da atuação desses profissionais, resgatando suas memórias midiáticas no intuito de compreender o quanto nossas práticas são representações de vivências que experienciamos no passado e que tentamos reproduzir no presente.

⁴ Memórias Midiáticas são as memórias relacionadas ao uso das mídias e tecnologias.

Debrucei-me sobre o objeto da pesquisa com o objetivo de abordar a memória educacional e o ensino. Convidei gestores escolares a fazerem uma busca em suas memórias, resgatando situações que retratassem questões relacionadas ao uso das tecnologias. Conduzindo-os ao tempo em que eram alunos, refletimos juntos sobre aquela época, questionávamos se ficaram marcas significativas quanto ao uso das tecnologias por seus professores e o quanto elas contribuíram para sua formação e sua prática como gestor. Essa viagem pelos caminhos da memória objetivava reconstruir uma nova história, direcionada para fins e objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, o trabalho é permeado pelos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, a qual considera que os sujeitos se constituem a partir da interação com o outro, modificando a si mesmo, assim como o contexto no qual estão inseridos (BAKHTIN, 2003, 2009; VYGOTSKY, 2005; REGO, 1994, 2007).

As inúmeras reflexões suscitadas pelas leituras desses estudiosos, principalmente as relacionadas à cultura, ao desenvolvimento humano, à escolarização e à constituição de singularidades levaram-me a compreender melhor como a multiplicidade das experiências cotidianas dos gestores e a (re)configuração do trabalho desses profissionais no cerne da escola podem contribuir consideravelmente para a integração das tecnologias no ensino e aprendizagem.

Em busca da construção de sentidos e de significados, trago a figura do gestor escolar como sujeito mediador na integração das mídias e tecnologias no ambiente escolar.

Tendo ocupado diferentes cargos na gestão escolar, ora como diretora, ora como coordenadora pedagógica e, atualmente, como vice-diretora, percebi que as práticas que integram as mídias e tecnologias podem ser implementadas de forma efetiva com o apoio dos gestores, tendo em vista que eles ocupam lugares privilegiados e que são capazes de facilitar, bem como de dificultar e até mesmo inviabilizar, independente das políticas públicas vigentes.

Buscando contextualizar a história da gestora escolar que sou, nas histórias de vida de aluna e professora, na tentativa de entender o quanto do meu fazer está agregado às minhas histórias de vida e formação e, ainda, responsáveis pela construção de minha identidade profissional, trouxe um capítulo intitulado *A escrita de si da pesquisadora: como nasceram as estrelas*, retratando o resgate de minha vida pessoal e profissional, pois “[...] as memórias de mim mesmo me ajudaram a entender as tramas das quais fiz parte” (FREIRE, 1992).

A metodologia utilizada foi embasada na Pesquisa Narrativa, a qual aborda o estudo da experiência como história e a forma de pensar sobre ela, com enfoque no recontar de histórias de vida, objetivando a composição de sentidos a partir delas e utilizando de comparações subjetivas para representá-las.

As histórias narradas na pesquisa são oriundas de histórias pessoais e profissionais, as quais foram importantes para o processo de construção do conhecimento de todos os participantes.

Ao adotar as narrativas, tomei como referência a obra de Walter Benjamin (1987), por descortinar “[...] a possibilidade de experimentar e experienciar novas compreensões a respeito deste gênero discursivo, fundamental na constitutividade de nossa humanidade enquanto espécie [...]” (apud PRADO, 2010, p. 86)

Venho, através delas, trazer as histórias dos gestores por acreditar que,

[...] ‘somos humanos’ porque temos a vontade de nos contar a outros humanos e de saber que as nossas histórias contadas serão, por sua vez, contadas a outros humanos, numa corrente de histórias que não se interrompe e perpetua a história dos homens e dos que nela, e dela, fazem parte (BRUNER, 1998, apud PRADO, 2010, p. 86).

Narrar histórias, relembrar fatos, cores, cheiros, emoções, sensações, faz com que as histórias não sejam perdidas, pois ao serem narradas, as histórias são preservadas, não caindo no esquecimento, podendo “[...] ser de alguma maneira, recontadas, re-vividas, de modo a que esses sentidos se misturem e se mesquem uns aos outros, dando corpo a um sentido comum e coletivo” (BENJAMIN 1987, apud PRADO, 2010, p. 86).

Nada mais convincente do que utilizar-me da pesquisa narrativa para criar significados. Trabalhar com o contar de histórias, para mim, é entender como as pessoas usam das histórias vividas, o quanto de significados foram atribuídos através dessas experiências vividas e através disso criar novas histórias a serem vividas.

Asseguro-me na definição dada por Benjamin (1994), nas quais a narrativa é posta como forma artesanal de comunicação, por também crer que através da narrativa há transformações, na medida em que utilizo dela de forma reflexiva e parto para a reconstrução de novas práticas, com novos significados, como é o caso aqui abordado sobre o uso das mídias e tecnologias, mediadas pelo gestor, no ambiente escolar.

Ao abordar a necessária importância de dar voz ao pesquisador e aos gestores

participantes da pesquisa, ouvindo seus relatos orais ou analisando suas narrativas escritas, reconheço o quanto se faz necessária a interlocução de outras vozes numa constante reconstrução de ressignificações da função do gestor, conforme alerta FREITAS (1995, p.14),

É preciso que surjam outras vozes, porque de acordo com Bakhtin (1993) um orador que escuta apenas sua própria voz paralisa sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com sua audiência, restando inútil a sua intervenção. Para que nossa interlocução se efetive é preciso que à minha palavra se oponha a sua contra-palavra. Essa é a essência da compreensão, onde o *já-dito* será agora enriquecido e completado pelo *dito* de vocês. (grifos da autora)

Analisando as narrativas assumidas como relatos pelos gestores escolares, pude reconhecer o quanto elas são importantes na construção de subjetividades, ajudam no entendimento de que, através da linguagem exercida pela expressão, os sujeitos significam a si mesmos e a suas práticas, pois “são histórias que contamos uns aos outros e a nós próprios” (ROSE, 2001, p. 151).

O papel da narrativa na pesquisa evidencia tanto o caráter reflexivo, os modos de refletir, de relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos, como também o caráter investigador da experiência humana, onde a transformação dependerá da tomada de consciência e da abertura de cada sujeito.

[...] as narrativas em si não têm poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

A escolha do tipo de abordagem narrativa surgiu do interesse de, a partir das histórias de vida dos atores que vivenciam o cotidiano da escola, entender melhor os processos de implantação, implementação e sustento das práticas efetivas referentes ao uso de mídias e tecnologias na ambiência escolar.

A pesquisa encontra-se circunscrita na área das Ciências Humanas, na qual os objetos, sujeitos e conhecimentos estão em constante movimento, sendo constituídos num fazer histórico, na relação entre os sujeitos, dialogicamente, num constante (re)significar.

Vygotsky (2007) propõe que ao estudar alguma coisa, devemos considerá-la em constante mudança, em sua evolução e historicidade, pois somente dessa forma descobriremos sua natureza e essência.

A pesquisa realizou-se numa perspectiva dialógica, na qual o conhecimento é construído na inter-relação entre os sujeitos, considerando a aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de conhecimento, oportunizando o encontro de vozes, onde “o sujeito que se expressa, [...] carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural” (FREITAS, 2002, p.29), afetando a todos os envolvidos, que tiveram a possibilidade de refletir, aprender e (re)significar-se no processo da pesquisa.

O processo de atribuição de significados e (re) significação de concepções e práticas foi marcante no processo da pesquisa, pois “atribuir significados às situações vividas, a si próprio, aos outros e ao mundo é próprio da atividade humana” (VECINA, 2011, p. 53).

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de relatos orais advindos da técnica do grupo focal e escritos oriundos do diário de bordo da pesquisadora e de um gestor, que também se encontrava em processo de pesquisa sobre o mesmo tema.

A riqueza da interação no grupo surpreende, emergem novas categorias de entendimento e propicia novas e proveitosas inferências sobre o problema da pesquisa (GATTI, 2005).

Além disso, a proposta do grupo focal realçou as concepções de Vygotsky (2000) quanto à constituição dos sujeitos, visto que essa se dá através dos outros, nas relações sociais, no coletivo.

Das discussões do grupo, pude observar o encontro de muitas vozes e constatei que os discursos dos gestores “refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2002).

Segundo a autora, Bakhtin considera que a leitura dos acontecimentos está impregnada do lugar de onde falamos, orientando a compreensão e construindo as formas de interação.

[...] cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada

do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação (BAKHTIN, 1998, apud FREITAS, 2002, p.29-30).

Enfim, considerar as diversas formas de relatos, orais ou escritos, me proporcionou interpretar as vozes dos outros gestores, que, assim como eu, constituem o cotidiano das muitas escolas públicas. Atentei-me em valorizar as anotações diárias, cheias de detalhes e riquezas de nossas vidas, trazendo os textos de campo para serem transformados em textos de pesquisa. Posso dizer que considerei as anotações de campo como as formas mais importantes que temos de registrar os “pedacinhos de nada” que preenchem nossos dias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). São esses pedacinhos de nada repletos de relações e interações que permeiam e enriquecem o cotidiano escolar possibilitando o ressignificar constante de sentidos e significados.

Os gestores escolares, suas memórias e a história recontada: no entretecer do pessoal e do profissional - construções coletivas.

Busquei nos fundamentos das Ciências Humanas compreender o comportamento do gestor escolar e suas práticas, através do resgate de suas memórias.

Ao utilizar o termo “gestor” refiro-me aos diversos atores que compõem a equipe de liderança da escola, seja o diretor, o vice-diretor e o orientador/coordenador pedagógico, não esquecendo que “ser professor” é a função de origem desses.

O gestor escolar é um educador-professor, responsável pelo funcionamento da escola e pelo seu desempenho, em suma, é quem organiza, dirige e coordena todo o trabalho que se realiza na escola, cuidando para que as ações em geral sejam dirigidas a objetivos educacionais previamente estabelecidas pela comunidade escolar. Ele se confunde com a figura do diretor, porém, além deste, outros educadores participam da gestão escolar, mesmo porque é um trabalho que envolve diferentes competências e conhecimentos, exigindo a composição de uma equipe de trabalho (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 16).

Conforme Kenski (1994), estuda-se sobre Memória em Educação com os mais diversos objetivos, os quais são basicamente associados às questões ligadas à História, área em que a memória é objeto permanente.

Ao convidar os gestores a buscar a sua memória, esta não foi trazida na pesquisa com a intenção de um estudo conceitual, e sim como presentificação, ou seja, reconstrução do

passado, cuja intenção específica foi a de reconstruir uma nova história, direcionada para fins e objetivos educacionais, como dito anteriormente.

Há indícios de que muitas práticas assumidas pelos gestores são provenientes de suas vivências anteriores, de experiências vivenciadas enquanto alunos, de lembranças fortemente impregnadas e que de alguma forma trouxeram sentido àquele momento. Um dos objetivos primordiais deste estudo “está na reflexão individual ou coletiva sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado na prática pedagógica desses professores” (KENSKI, 1994, p.46) e que venham refletir em sua prática como gestores.

Se para contar, narrar algo já vivido, é preciso o lembrar/relembrar da experiência e trazê-la para o momento atual, precisamos buscar na história memórias que resgatem e reconstruam nossas experiências.

Nos discursos dos gestores participantes, pude constatar que olhar para o passado emerge explicações para as ações do presente, sendo que no entretecer das relações com os outros, durante o percurso de vida pessoal e profissional, ocorre um resgate e o redimensionamento na constituição dos gestores.

Compreender a origem da prática, bem como de que forma ela é conduzida nas relações de ensino, se faz relevante para a (re)significação e o (re)dimensionamento de concepções e ações.

Mediante o perfil dos profissionais participantes da pesquisa, elencarei a seguir alguns temas recorrentes para possível aprofundamento, relacionando os aspectos social, histórico e cultural que constituíram os referidos profissionais, em consonância com suas concepções e o trabalho diário. Resguardando a identidade de cada participante apresento cada um na pesquisa como G1, G2, G3, G4 e G5, ressaltando que G3 é o gestor que também colaborou com suas anotações pessoais extraídas de seu diário de bordo.

As memórias midiáticas na trajetória de estudante

Posso perceber que fatores como a imagem física do professor/gestor, as formas como ele se relaciona com o conhecimento ensinado e com os alunos, são transformados em marcas que permanecem nas lembranças deles como sendo, ou não, bons modelos de professores/gestores.

Ficam evidentes nos relatos extraídos do grupo focal, modelos de gestores que deixaram marcas na vida escolar dos participantes, de modo que expõem sentimentos e posturas

repudiadas por eles, como “[...] é o anti-diretor pra mim, é aquilo que eu nunca quero ser na minha vida enquanto diretor [...]”; “[...] o diretor da escola entrava nas salas de aulas da escola chutando a porta. Eu achava aquilo assim um absurdo! [...]”; “[...] esse modelo eu não quero [...]” e “[...] eu também não quero pra mim [...]”.

Vale lembrar que as escolas tradicionais “eram vistas como organismos sociais legalmente definidos, cuja estrutura se impunha pela determinação rígida de papéis e funções, delimitando os territórios de cada ator, o que dificultava ou até mesmo impedia uma atuação conjunta mais harmoniosa” (ALONSO, 2007, p.25).

Sendo assim,

[...] o trabalho do gestor consistia em administrar a rotina escolar dentro do regime estabelecido de ordem e disciplina, garantindo que as atividades de ensino fossem realizadas de forma satisfatória. Para tanto, contava com uma estrutura rígida, em que as atribuições e as responsabilidades estavam bem definidas, bem como as expectativas da instituição e da comunidade escolar (ALONSO, 2007, p. 25).

Muitas vezes a ordem e a disciplina eram efetivadas da forma como foi relatado por alguns gestores. Essa visão de escola incapaz de refletir sobre as mudanças que ocorrem na sociedade, inflexível, que não se adapta às transformações e que enseja manter no professor o foco, perdeu sua razão de ser na atual sociedade, pois “[...] compete à escola promover a renovação da cultura, e, para tanto, é preciso contar com a participação ativa do educando no processo com o conhecimento existente” (*ibidem*, p. 26).

Torna-se necessário repensar as concepções de gestão escolar, assim como o papel dos gestores no processo de formação continuada, pois o resultado de suas ações afetam consideravelmente as relações de ensino.

Superar os modelos de gestão autoritária e destoantes a atual realidade histórica e cultural, requer conhecimentos teóricos e metodológicos que reconheçam e possibilitem transformações às reais condições de ensino.

[...] a escola é uma organização social, especialmente destinada à formação das crianças e jovens que têm vida própria, um organismo vivo que interage com o ambiente social extraindo dele estímulos e energia necessários para desenvolver o trabalho. Sendo assim, não é possível pensar na escola senão a partir de um determinado contexto social, do qual ela se nutre e para o qual

ela forma as pessoas. Portanto, pensar na escola independente dessa circunstância é totalmente improdutivo (*ibidem*, p. 27).

Da análise emerge a necessidade de rever e ajustar a estrutura e a organização da escola, bem como dos papéis e atribuições de seus respectivos gestores, no que tange as novas demandas da sociedade da informação e comunicação, oportunizando a (re)significação e (re)construção das/nas relações de ensino que permeiam o cotidiano escolar.

O resgate das memórias dos gestores, explanadas e analisadas, possibilitaram o resgate e a compreensão de um passado vivido, criando condições de refletir sobre o próprio presente, recuperando histórias, repensando as práticas atuais, buscando um “[...] sentido melhor, ou, pelo menos, mais consciente das influências que redundaram na sua conduta [...]” (KENSKI, 1994, p. 49).

O resgate de prática dos gestores, na atuação como professores

Ao questionar as possíveis influências, positivas ou negativas, das vivências e experiências de nossa trajetória de vida na atuação profissional, resgatamos e discutimos as marcas que permeiam nossa vida profissional, pessoal, fazendo de cada sujeito um ser único, constituindo-se histórica e culturalmente por meio das relações e interações sociais.

Na tentativa de refletir sobre os impactos na atuação dos gestores enquanto lecionavam, trarei relatos dos participantes que nos mostrem as marcas que refletem em nossas práticas educativas.

O G2 reconhece que nos tempos em que atuava somente como professor na rede estadual de ensino, fazia uso das mídias e tecnologias com maior frequência em suas práticas pedagógicas, e que hoje, devido às exigências ou atribuições do cargo de gestor assumida na rede municipal, as usa muito pouco, “[...] por conta do tempo que a gente tem que dedicar aqui na escola enquanto liderança e a gente acaba deixando [...]”.

Cabe ressaltar que, na prática enquanto gestor, o distanciamento com as questões pedagógicas também se faz presente, devido à grande demanda burocrática da escola.

[...] a atual prática gestionária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente à

sua comunidade escolar (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 92).

Nessa dinâmica, as questões educativas, na maioria das vezes, são acompanhadas e decididas pelos professores e o orientador/coordenador pedagógico, pois os diretores e vice-diretores são responsáveis pela demanda de ordem burocrática, distanciando-se das questões de cunho pedagógico.

É evidente que questões de ordem administrativa, organizacional, estrutural, como preservação, manutenção de recursos físicos, humanos, financeiros, bem como as manutenções prediais e de equipamentos são de extrema importância, e colaboram diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

[...] priorizar essas questões em detrimento das pedagógicas e educativas implica no isolamento, na centralização, na exclusão e no controle por parte do(a) gestor(a) escolar, estabelecendo, assim, um formato dependente e conflituoso. Preocupar-se somente com as questões administrativas gera um processo de rotina e de improvisações das ações ou de sobreposição, afastando o(a) gestor(a) escolar do compromisso de elevar a qualidade do ensino e da educação escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Ao mesmo tempo em que o G2 assume não estar fazendo uso das mídias e tecnologias como fazia antes de exercer o cargo de diretor, ele reconhece a importância de ter o perfil de professor inovador e criativo: “[...] eu antes era um professor muito mais dinâmico, muito mais instigante nessa questão de usar recurso tecnológico [...]”. Enfatiza sua nova relação com as mídias, inovando e possibilitando a compreensão, a recepção crítica e uma visão de mundo mais consciente aos alunos “[...] hoje a minha relação com a mídia é muito mais pra ter ou pra possibilitar pros alunos uma outra visão de mundo [...]”; “[...]” eu não estou mais preocupado em passar um filme que esteja dentro do meu conteúdo programático, mas em que eles vejam alguma obra, e a intenção é mesmo do cinema enquanto obra de arte, pra que eles possam avançar na visão de mundo [...]”, “[...] eu falo muito de arte pros alunos hoje, minhas aulas são ligadas a uma geografia artística talvez [...]”.

G2 proporciona aos seus alunos possibilidades de transcender e (re)construir os conceitos por meio de reflexões, observações e discussões utilizando diferentes linguagens. Ao estimular os alunos a buscar e compreender diferentes fontes de informação, corrobora as ideias de Alonso ao propor,

[...] que o educando seja estimulado a buscar fontes diversas de informação para esclarecer as dúvidas e resolver os problemas que lhe são postos pelo professor e pela vida em sociedade, de modo a exercer suas faculdades de observação, análise e abstração, formulando conceitos próprios (ALONSO, 2007, 24).

Nessa perspectiva, a escola deve reconhecer que os processos de aprendizagem podem acontecer de diferentes formas, sendo necessária a efetivação de atividades significativas, que despertem e motivem a aprendizagem de seus alunos.

[...] segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem desperta vários processos internos capazes de operar quando o indivíduo interage com o ambiente e quando em cooperação com os companheiros. Nessa interação, o indivíduo apreende, do meio, as informações e as internaliza, transformando-as em conhecimento (PALÁCIO; DUARTE; D'ÁGUA, 2007, p. 114).

Narrativas de experiências efetivadas na gestão escolar

Na prática enquanto gestores, os participantes da pesquisa nos mostram indícios dos significados e sentidos (re)construídos em sua trajetória, e os impactos na atuação profissional atual.

O G3 demonstra preocupação e muita proximidade com a equipe da escola onde trabalhava como vice-diretor, assim como familiaridade com a utilização das mídias e tecnologias em suas práticas.

Na vice-direção quando eu estava ali no JFR⁵, como o meu mestrado também é com enfoque na utilização das tecnologias na escola e o meu campo de pesquisa foi o JFR, então, eu consegui desenvolver muita coisa com os professores e eu já era professora de lá, estava na vice-direção, sempre tive um relacionamento muito bom com os professores, então assim, a gente fez miséria, fizemos vídeos, fizemos panfletos, fizemos tudo e mais um pouco, entrevistas, rádio [...]

Tais práticas fortalecem a ideia de que a formação contínua do professor, seja por iniciativas próprias ou propiciadas pelo estado ou prefeitura, é importante para a

⁵ JFR: iniciais do nome da escola onde o gestor atuava.

reflexão e o redimensionamento da prática educativa, bem como o apoio e incentivo dos gestores da escola para o desenvolvimento de práticas significativas e contextualizadas. O G3 tornou-se um formador/mediador de sua equipe ao propor ações, compartilhando ideias, concepções e valores aos sujeitos envolvidos na dinâmica da escola, de modo que

As evidências sobre o trabalho em equipe não são apresentadas como apreensões estáticas, mas como sinais de um movimento de apropriação de significados que implicam superação, alterações, complementações, conflitos, enfim, de amadurecimento a partir da ação/reflexão” (ROCHA; SANTOS, 2007, p. 122).

Ao propiciar a tomada de consciência das possibilidades de atuação coletiva, o G3 e seu grupo de professores superaram as dificuldades quanto à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e, em equipe, buscaram formas de enfrentá-las dentro de uma atuação colaborativa, onde todos, cientes dos objetivos que queriam atingir, (re)significaram sua prática e (re)dimensionaram as relações de ensino.

É possível partir dessa realidade para iniciar um novo tipo de colaboração, que proporcione crescimento profissional associado ao prazer da convivência e da participação em projetos comuns [...]. Aprender a trabalhar em conjunto é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação (ALONSO, 2003, apud ROCHA; SANTOS, 2007, p. 125).

No relato de suas práticas, G1 aborda questões relacionadas à improvisação dos professores que, dentro de suas possibilidades, construíram uma televisão de papelão para enriquecer os temas que seriam abordados, e para que seus alunos pudessem usufruir das novas possibilidades de aprendizagem de forma interativa e prazerosa.

[...] quando eu era coordenadora de creche de 0 a 6 anos em SP, eram ONGS que eram conveniadas com instituições internacionais era assim de lugares super periferia de que não tinha nada mesmo só que aí eu fico pensando, qual a relação, né, porque na realidade naquela época a creche não tinha televisão mas a gente fazia a televisão, sabe aquela coisa de colocar o pauzinho aqui e ali e você vai fazendo, a gente fazia, olha só, a gente trabalhando entendeu? A gente fazia. Aí entra aquela coisa do professor estar aberto porque no fim a professora falava assim, M. naquela época meio ambiente não era como hoje,

mas vamos trabalhar meio ambiente, que falavam outros termos, né, mas ela montava na televisão e não tinha televisão na nossa creche [...]; [...] não tinha o aparelho. De papelão. Aquela coisa assim que vai rolando. Tinha o cineminha, mas tinha a versão televisão entendeu? Tinha duas versões. Na televisão tinha propaganda que as crianças montavam, então, colocava os rótulos lá, davam o jeito de fazer a propaganda, então, era muito legal e dava o maior trabalho, gente.

Outro ponto que merece destaque é a falta de recursos para a creche, que não tinha condições financeiras de poder adquirir o equipamento, situação semelhante a inúmeras escolas públicas. Apesar das condições precárias, os professores criavam possibilidades de acesso ao recurso tecnológico, mesmo que de forma diferenciada.

Diante disso,

[...] é preciso repensar a educação – seus objetivos e métodos -, mas a partir da escola concreta, com todos os seus problemas, carências e possibilidades [...] conseguir o mínimo de material e recursos para a escola poder funcionar a contento [...] administrar o caos, a escola real, que não aparece em nenhum livro de gestão, de legislação, de estrutura e funcionamento, ou mesmo nas histórias de educação, [...] vencer sempre: unir o corpo docente, aumentar a participação da comunidade, melhorar a capacidade de ensino e de transformar os alunos [...] (SANTOS 2008, p. 60).

Integração das tecnologias nas escolas da rede municipal de Sorocaba

Apresento as diversas tecnologias contempladas na rede municipal de Sorocaba e abordo os principais programas e projetos desenvolvidos nas escolas, analisando-os frente aos discursos dos gestores, refletindo sobre as práticas cotidianas, numa constante mediação de significados e sentidos: A lousa digital: linguagem audiovisual no contexto escolar; O laboratório de Informática: ambiente informatizado dentro da escola pública; Rádio e vídeo escola: educação e comunicação no cotidiano escolar; “Sabe Tudo”: recursos disponíveis à escola e à comunidade; A Internet nas relações de ensino.

A pesquisa constituiu-se, assim, numa narrativa sobre o que venho conseguindo enxergar, do lugar de onde estou sobre os momentos vividos e experienciados nas relações com e entre os muitos sujeitos que constroem o cotidiano de uma escola, razão pela qual a prática dos relatos foi utilizada como um recurso concreto para orientar minhas ações no trabalho e como instrumentos de análises para marcar o meu lugar na pesquisa: o lugar de vice-diretora de uma escola pública municipal de Sorocaba.

Ao trazer os inúmeros diálogos desconcertantes das/nas narrativas dos gestores e deixar aflorar os pedacinhos de nada do cotidiano escolar, optei por resguardar as discussões referentes às políticas públicas no âmbito estadual e federal, assim como a concepção de memória e da escrita de si para posteriores pesquisas, sendo que esses representam outros caminhos possíveis e necessários para a (re)discussão desta temática.

Retomando o percurso e as questões iniciais da pesquisa, me atentei para o fato de que não daria conta de buscar todas as respostas, tendo em vista que muitas das transformações almejadas estão relacionadas às condições financeiras, materiais e humanas que não dependem tão somente da atuação dos gestores, sendo que essas viabilizam ou dificultam profundamente a integração das tecnologias nas relações de ensino.

Ao proporcionar os momentos de diálogo e escuta, foi possível exercer o caráter político da pesquisa, dando vez e voz aos gestores para que narrassem os processos marcantes de suas memórias, possibilitando a reflexão sobre o seu fazer profissional. Segundo Nóvoa (2001), esse processo de formação é um momento de escuta dos outros, durante o qual se ouvem coisas novas de colegas mais jovens ou mais experientes; experiências novas que podem, assim, ser partilhadas; é um espaço de mobilização da experiência que considera os conhecimentos já construídos e socializados na troca de suas memórias e experiências com seus colegas, na reflexão sobre a prática e na própria ação, e que agora tem a possibilidade de serem (re)construídos sob um novo olhar e com novos sentidos e significados.

Ao resgatar as memórias midiáticas dos participantes, e as minhas, fui percebendo que nossa constituição enquanto sujeito, seja pessoal ou profissional, é fruto dessa interação social, cultural e histórica que desfrutamos no transcorrer das relações humanas. Também percebi que nossas experiências com as tecnologias, ou a ausência dessas, estão refletidas em nossas práticas, mas isso não significa que apenas reproduzimos o que já experienciamos, nem tão pouco determinam os modos de fazer e agir dos gestores no cotidiano escolar, pois nossas ações estão sempre em movimento, num processo de (re)construção e (re)dimensionamento constantes de nossas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de; ALONSO, M. (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 13-19.

ALONSO, M. Formação de Gestores Escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, M.E.B. de; ALONSO, M. (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21-34.

ANDRADE, M. das G. F. **Da escrita de si à escrita fora de si**: uma leitura de Objeto gritante e Água Viva de Clarice Lispector. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. 7. ed. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. **Pesquisa narrativa experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FREIRE, P. Entrevista ao Museu da Pessoa - **Encarte do Museu da Pessoa**, 1992.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: **Dialogismo**: 100 anos de Bakhtin. Campinas: Unicamp (no prelo)

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.21-39, jul. 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

JOSSO, M. C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: _____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Memória e Ensino. **Cadernos de pesquisa**, n. 90, p.45-51, agosto 1994. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/793.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

MELLO, D. M. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – LAEL/PUC-SP, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. **Salto para o futuro**. 13 de setembro de 2001. Entrevista. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 20 maio, 2012.

OLIVEIRA, J. P. G. **Formação do (a) gestor (a) escolar com desempenho profissional na educação básica**. 2012. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePedroGarciaOliveira_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 06 jan.2013.

PALÁCIO, P. P. G; DUARTE, R. de A. A.; D'AGUA, S. V. N. de L. Formação do supervisor de ensino para a docência: trabalho de monitoria no projeto gestão escolar e tecnologias. In: ALMEIDA, M. E. B; ALONSO, M (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p.101-16.

- PRADO, G. do V. T. Brevíssima construção de um Tema de diálogo: sobre narrativas pedagógicas. In: **SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA: Carregando Sonhos 5**, 2010. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/VFala-LivroTextos-dig.pdf>>. Acesso em 02/02/2013.
- REGO, T. C. **A origem da singularidade do ser humano**. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- ROCHA, M. L.; SANTOS, L. A. Trabalho em equipe na formação de educadores. In: ALMEIDA, M. E. B; ALONSO, M (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 117-32.
- ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.
- ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.
- SANTOS, C. R. **A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTOS, Margarida. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VECINA, R. do M. **Múltiplas possibilidades: a internalização de práticas discursivo-socias por dois pares de irmãos gêmeos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – área de Concentração: Psicologia da Educação. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano 21, n.71, jul. 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O ensino do mapa no Ensino Fundamental I: Aspectos metodológicos da representação do espaço percebido

Taís Buch Pastoriza⁶

Resumo

A geografia é uma ciência que estuda o espaço social e a relação da sociedade e da natureza ao longo do tempo. O mapa é uma linguagem importante para a geografia por facilitar a análise no espaço. Mas, para entender o mapa no ensino fundamental II é preciso realizar a iniciação cartográfica no ensino fundamental I, utilizando pré-mapas, atividades motoras e desenhos sobre os lugares de vivência dos alunos. Esse artigo tem como objetivo levantar na bibliografia algumas metodologias da Geografia Humanista sobre a iniciação cartográfica e destacar aspectos de relevância para os estudos na área do ensino do mapa, por meio de um levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: iniciação cartográfica; ensino do mapa; metodologias.

Abstract

The Geography is a science that studies the social space and the relationship between society and nature in history. The map is an important language to facilitate analysis by geography space. But to understand the map in elementary II must perform cartographic initiation in elementary school, using pre-maps, motor activities and designs on the seats of experience of students. This article aims to raise the bibliography of some methodologies Geography Humanist on initiation cartographic and highlight aspects of relevance for studies in education map, through a literature.

Key-Words: Keywords: initiation cartographic; teaching map; methodologies.

Introdução

A geografia, por ter como objeto de estudo o espaço com seus fenômenos, dinâmicas, contradições sociais e as representações, a construção e a interpretação de mapas pelos alunos para a compreensão de conceitos geográficos é de fundamental

⁶ Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba. E-mail: taispastoriza@hotmail.com

importância para a formação do sujeito autônomo e consciente do espaço que vive, da sua cultura e da sociedade (contraditória) que está inserido.

Desse modo, a leitura de mapas ou croquis no ensino de geografia, que se inicia como disciplina específica na escola a partir da 5ª série, no ensino fundamental II, deve permitir ao sujeito “resignificar a espacialidade dos fenômenos observados: análise crítica e propositiva”. (PASSINI et al, 1999, p.126).

Por análise crítica e propositiva do espaço entende-se: compreender as contradições imanentes na sociedade brasileira que resultam em segregações espaciais, fragmentação do espaço entre o público e o privado, os múltiplos territórios e usos diferenciados na cidade, entre outros.

Segundo Santos (2000) se faz necessário problematizar a globalização como fábula, o mito do encurtamento das distâncias e das fronteiras para todos devido ao desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de comunicação e informação, compreendendo sua face perversa, como a pobreza e a exclusão social, porém também e ao mesmo tempo refletir sobre as possibilidades de outra globalização, onde as relações sociais do lugar são favorecidas pela comunicação e as tecnologias, ampliando a consciência por meio do acesso sobre o que é ser consumidor consciente, sobre os lugares, pessoas e a relação com o mundo.

Nesse contexto, segundo Carlos (2007) os espaços da cidade, principalmente as globais, perdem a característica de lugar com relações de afetividade para tornar-se uma selva de concreto, onde a exclusão e a segregação imperam. São caracterizados por espaços de consumo em que somente parte da sociedade pode vivenciá-los.

Segundo Cavalcanti (2008) uma possibilidade de ensino para a cidadania é a reafirmação ao direito à cidade que se refere à luta pelo direito aos lugares pelos grupos excluídos, ao ambiente, enfim, à participação social nesses espaços em busca de uma gestão mais democrática.

Nesse sentido, o mapa como uma linguagem de excelência nos estudos geográficos e recurso didático no ensino, pode auxiliar essa análise crítica no ensino fundamental II e resgatar aspectos de percepção, relação homem e natureza e os espaços de vivências das crianças do ensino fundamental I.

Segundo Oliveira (2007), “o mapa ocupa lugar de destaque na Geografia, porque é ao mesmo tempo instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica”. (OLIVEIRA, 2007, p. 16)

Segundo Castellar (2005, p. 221), a importância dos mapas reside no caráter metodológico que sintetiza conceitos, proporciona o desenvolvimento de determinadas habilidades de raciocínio lógico e espacialidade e “estimulam a percepção, bem como observação e comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares”.

De acordo com Castrogiovanni (2009) para conseguir ler mapas é necessário que primeiramente os construa.

Entretanto, faz-se necessário um processo educativo de iniciação ao ensino do mapa no ensino fundamental I, antes mesmo de tentar interpretá-lo. Esse ensino precisa considerar aspectos cognitivos e perceptivos dos alunos e para isso há uma metodologia específica.

O ensino do mapa no ensino fundamental I

Para Almeida (1999) o desenvolvimento de noções espaciais não se trata de uma alfabetização cartográfica, na qual se realiza a decodificação de signos, mas é um processo de iniciação cartográfica na qual é possível desenvolver progressivamente determinadas habilidades espaciais para elaborar e interpretar um mapa.

Nesse sentido, Oliveira (2007) critica o ensino pelo mapa no qual esse é utilizado como um “recurso visual” e aponta que o professor deveria considerar o caráter comunicativo do mapa, sendo ele um meio e não um fim.

Isso ocorre devido ao fato de se negligenciar o desenvolvimento cognitivo do aluno no que tange as noções espaciais e conhecimentos básicos sobre a construção de representações e do mapa.

De acordo com Oliveira (2007) é necessário “estabelecer correspondência entre a aprendizagem e o ensino do mapa e o desenvolvimento do aluno”, de maneira que o nível de complexidade das atividades de ensino ocorram de forma crescente, considerando as aprendizagens anteriores. Para isso é preciso que o mapa seja utilizado constantemente nas aulas de geografia (OLIVEIRA, 2007, p. 24)

Para Paganelli (2007, p. 46) “a ação, mais que a percepção, constitui o veículo essencial do progresso evolutivo da construção do espaço”. O autor afirma que de 2 até os 6 anos em média, a criança tem a percepção do espaço através dos sentidos, porém ainda não é capaz de representá-lo de forma sistemática, devido à abstração requerida e que nesse estágio de desenvolvimento (sensório-motor), não é possível.

A vivência do espaço pelo aluno e a reflexão sobre essa é importante para que as habilidades espaciais, requeridas para a construção de mapas, se desenvolvam.

Segundo Almeida (2013), é a partir do corpo que “os referenciais de localização devem ser determinados”. É preciso que a consciência corporal se desenvolva a partir de “tanto de funções motoras quanto da percepção do espaço imediato”. (ALMEIDA, 2013, p. 37)

Almeida (2013) propõe uma atividade inicial que aplicou em 4ª séries chamado “mapa do corpo”.

Em duplas, um aluno faz o contorno do corpo do outro deitado sobre uma folha de papel de manilha do tamanho do modelo. O contorno do corpo deve ser preenchido com detalhes, de forma que se assemelhe ao aluno, e, depois, recortado. Em seguida, os alunos devem desenhar o lado das costas, traçando os detalhes da roupa, cabelos, sapatos etc., criando uma representação do próprio corpo em papel, um boneco de papel. Deve-se, ainda, identificar seus lados direito e esquerdo, de cima e de baixo (a partir da cintura), escrevendo no boneco. (ALMEIDA, 2013, p. 44)

Segundo Almeida (2013) “a finalidade do mapa do corpo é fazer com que, por meio da projeção de seu corpo no plano, o aluno obtenha uma representação de si mesmo em tamanho real e com a identificação de seus lados”. Trata-se de uma primeira representação do que o aluno conhece, o próprio corpo, e de uma atividade que o aluno constrói.

O desenvolvimento da verticalidade e da horizontalidade, necessários para a compreensão dos mapas que são construídos na perspectiva vertical, ocorre de fato “por volta dos 9 anos que, hipoteticamente, a criança inicia o processo de construção do sistema de coordenadas, que consiste em relacionar ordenadamente três dimensões ao mesmo tempo: esquerda e direita; acima e abaixo; frente e atrás. (CASTELLAR, 2005, p. 29)

Após o desenvolvimento das principais noções espaciais simples, inicia-se a manipulação de materiais cartográficos, segundo Oliveira (2007), os pré-mapas, que são “as gravuras e as fotografias, que não são seletivas e apresentam um nível pequeno de abstração, devem preceder os mapas, que são altamente seletivos e conseqüentemente se apresentam em níveis variados de abstração”. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

Posteriormente, por meio do desenho, uma representação perceptiva, que se desenvolvem outras habilidades necessárias para a compreensão de um mapa sistematizado.

No desenho, elementos simples de orientação como direita/esquerda e frente/atrás podem ser identificados e trabalhados visando favorecer o desenvolvimento de elementos do mapa sistematizado, além de outras habilidades necessárias, como aponta Almeida (1999).

A representação do espaço na criança inicia-se com as relações espaciais topológicas elementares que possibilitam estabelecer referenciais de localização espacial (relação de vizinhança, envolvimento e continuidade), relações de proporção (tamanho), perspectivas (desdobramentos, rebatimentos) e equivalentes gráficos (símbolos). (ALMEIDA, 1999, p. 133)

“Desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, ou do pátio da escola, pode ser o início do trabalho com as formas de representação do espaço”. (CALLAI, 2010, p. 67)

Considerando que o mapa é uma abstração para a criança, por se tratar de uma representação da realidade que é tridimensional transformada em um plano, portanto, com distorções, a compreensão do espaço pela maquete é mais fácil já que os objetos representados mantém a forma simplificada e reduzida da realidade.

Segundo Almeida, a construção de maquetes, modelos bidimensionais, e modelos em três dimensões “ajudam a criança a entender o espaço físico. São representações menos abstratas e devem preceder o uso dos mapas”. (ALMEIDA, 2007, p. 138). Entre as finalidades das atividades com maquetes, Almeida (2013) aponta que é a resolução de problemas espaciais que está na representação simbólica dos objetos reais na maquete.

As crianças, em geral, estão acostumadas com a maquete, principalmente as meninas que brincam com casinhas de boneca ou outras maquetes lúdicas. Desde cedo as pessoas lidam com representações da realidade e manipulam os objetos em um espaço representativo.

Para Castrogiovanni (2009) a construção de maquetes é um processo interacionista em que há uma interação direta entre o objeto estudado (paisagem) e o pesquisador (aluno), além de desenvolver a “criatividade individual ou trocas coletivas” (idem, p. 75) e a reflexão sobre o espaço representado.

Desse modo, outra atividade elaborada por Almeida (2007) e aplicada no ensino fundamental I propõe desenvolver as habilidades necessárias para o ensino do mapa. Trata-se da atividade de “Montar a sala de aula” como uma maquete.

Com uma caixa de sapato simbolizando a sala de aula e as caixas de fósforo representando as carteiras, pretende-se que o aluno disponha os objetos na maquete e posteriormente, os represente no desenho na perspectiva da vertical (vista de cima).

Os objetivos de aprendizagem são: identificar direita-esquerda, frente-atrás de um objeto em relação a outro: lateralidade; Perspectiva (pontos de vista); formas; proporção; localização e distâncias. (ALMEIDA, 2013)

Segundo Paganelli (2007) a construção de mapas de forma sistemática, com as coordenadas e outras normas cartográficas, é compreendida pelos alunos aproximadamente aos 11 e 12 anos de idade, cujos principais elementos de um mapa são: localização, escala, observação, linguagem e projeção. (ALMEIDA, 2013)

No estágio de desenvolvimento das coordenações operatórias (a partir de 11 a 12 anos) a “interiorização contínua das ações, prepara para a axiomatização do espaço, graças às formalizações discursivas crescentes” (PAGANELLI, 2007, p. 48).

Almeida (2007), para a atividade de desenho da sala de aula como avaliação da representação do espaço, considerou: “a proporção dos elementos, a ocorrência de rebatimentos, a definição de plano de base e a localização dos objetos uns em relação

aos outros” (ALMEIDA, 2007, p. 161) que correspondem às relações euclidianas, projetivas e topológicas, respectivamente.

Para sintetizarmos os conceitos e processos educativos referentes à iniciação cartográfica, elaborou-se um acróstico com base em Almeida (2007).

Motricidade
Assimilação
Plano perceptivo e representativo
Esquema corporal
Atividades problematizadoras
Maquetes
Estabelecer relações proporcionais entre
objetos
Noções espaciais
Transferência do objeto
Ocorrência de rebatimentos
Situações concretas

Título: Acróstico com conceitos e processos chave da iniciação cartográfica.

Fonte: Almeida (2007). Organizado por Taís Buch Pastoriza.

Considerações Finais

O mapa é uma linguagem muito importante e utilizada no ensino de geografia. Trata-se de uma abstração, representação e redução do espaço. Para que as crianças o compreendam, é preciso que construam suas representações do espaço vivido e passem por uma iniciação ao mapa, chamada de iniciação cartográfica por Almeida (1999) que de acordo com a autora vai além da alfabetização devido à necessidade de se desenvolver habilidades espaciais e não simplesmente dar significado aos elementos de um mapa.

Oliveira (2007) e Almeida (2007; 2013) apontam algumas metodologias importantes para que se introduza o ensino do mapa com crianças do ensino fundamental I, como a produção de maquetes e representações da sala de aula e atividades relacionadas ao esquema corporal. Callai (2010) também indica que desenhar

trajetos como o da escola até a casa e vice-versa, também é uma forma do aluno desenvolver habilidades espaciais e também representar sua vivência com o lugar.

De forma breve, sem a pretensão de esgotar a temática, anunciamos algumas metodologias apontadas por outros autores e conceitos-chave do ensino do mapa, além de alertar para a questão cognitiva (desenvolvimento do aluno) e avaliação (considerando o avanço do aluno a partir do diagnóstico inicial, em relação a ele mesmo).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto. 2007, p. 145-172.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: *Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano*. Editora Mediação. 2010. p. 84- 134.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: Os Novos Escritos Sobre a Cidade**. São Paulo: Labur Edições. 2007. P. 9-31. Acesso em: 06 nov 2012. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/Espaco_urbano1.pdf

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e Compreensão do espaço geográfico. In: *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.p. 81-104.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: *Cartografia Escolar*. Rosângela Doin de Almeida (org.) São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 15-40.

PAGANELLI, T. I. Para Construção do Espaço Geográfico na Criança. In: *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto. 2007.p. 43-70.

PASSINI, Elza Yasuko; ALMEIDA, Rosângela Doin de; MARTINELLI, Marcello. A Cartografia Para Crianças: Alfabetização, Educação ou Iniciação Cartográfica. **Boletim de Geografia**, v. 17, n. 1, p. 125-136, 1999. Acesso em: 7 ago 2013. Disponível em: <<http://eduejojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12069/7312>>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

**Oficina de Fandango Caiçara:
Cartografia de educação não escolar na comunidade tradicional Caiçara da Vila
Nova/Iguape/SP**

Paulo Cesar Franco, mestrando em educação pela Universidade Federal de São Carlos-Campus Sorocaba. Programa de pós-graduação em Educação - PPGEd. Linha de pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. E-mail; pcfranco15@gmail.com. Telefone residencial. (13) 3848-7127 Cel. (13) 8165-8980. Endereço. Rua Vila Nova, 1040-casa 01. CEP: 11.920-000. Iguape/SP. Profa. Orientadora: Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira.

Resumo

Neste texto, procura-se registrar uma experiência de educação não-escolar expressa através da realização de oficinas de fandango que compreendem a construção de rabeca e viola branca Iguapena, instrumentos musicais do fandango, em uma comunidade tradicional caiçara no município de Iguape, no ano de 2012.

Abstract

In this text, we will record an experience of non-school education expressed by conducting workshops fandango comprising the construction of white Iguapena fiddle and viola, musical instruments Fandango in a traditional community in the municipality of caiçara Iguape in the year in 2012.

Key-Words: Oficina de Fandango Caiçara, educação não escolar, comunidade tradicional

Contextualizando a Comunidade Caiçara da Vila Nova

De acordo com Benazera e Cavanagh, Vila Nova é uma pequena comunidade lagunar situada na extremidade norte do sistema estuarino-lagunar Iguape-Cananéia, a sudeste do Estado de São Paulo (BENAZERA; CAVANAGH, 2005, p.147).

As primeiras famílias que chegaram ao local vieram das comunidades tradicionais caiçaras da Jureia, atualmente Estação Ecológica Jureia-Itatins, e das comunidades ribeirinhas, todas localizadas no município de Iguape, litoral sul paulista. A migração para essa localidade, ou seja, para as proximidades do estuário lagunar Iguape-Cananeia, mais conhecido como Mar Pequeno, deu-se, em partes, pelo aumento

das áreas de preservação da natureza que restringiram o uso dos territórios dessas populações.

Até meados de 1990, o mutirão de fandangos⁷ era a forma pela qual as famílias se ajudavam mutuamente e também compartilhavam os saberes de experiências⁸, conhecimentos que foram herdados de seus ancestrais e que eram passados para as crianças e jovens de forma colaborativa e fortalecedora da cultura caiçara conforme evidencia o artesão e morador da comunidade, Walter Alves de Lima, 70 anos, quando se lembra do passado:

Quando nós chegamos aqui, também chegou o povo do Sambaqui que vieram detrás do morro, lá pra banda do Ribeira. Naquele tempo tinha mutirão. Então a gente ia derrubar uma roça, carpi quando era o caso. Também a gente roçava a trilha e derrubava pau de canoa. Tudo agente fazia junto, o povo era unido. Depois, de noite, tinha fandangos, povo gostava de dançar até o amanhecer. Hoje não se vê mais essas coisas. (LIMA, 2012).

Na comunidade da Vila Nova praticava-se, com frequência, o mutirão para plantio da roça de mandioca que era dividido em duas etapas. A primeira consistia no trabalho braçal onde o chefe de família, após ter feito a roça, convidava seus amigos para ajudá-lo a cavar. Esse trabalho era destinado aos homens que de posse das enxadas bem afiadas iam perfurando o solo enquanto que as mulheres iam afincar as manivas (ramas) nas covas. Elas transportavam as manivas em cestos confeccionados pelos mestres artesãos da comunidade. Em outra parte da roça, algumas pessoas picavam a rama em pedaços menores, chamadas de manivas, e as crianças colocavam-nas no cesto para as mulheres espalharem pelas covas.

O segundo momento do mutirão era destinado ao fandangos. Antes, o chefe do mutirão chamava os convidados para sua casa onde oferecia banho e alimentação.

À noite, momento mais esperado pelos participantes, pois o fandangos era a forma de pagamento do trabalho prestado ao chefe da casa, os tocadores se posicionavam no canto da sala e de posse da viola branca, rabeca, cavaquinho e pandeiro davam início ao fandangos. As mulheres sentavam nos bancos, encostados na parede da sala, para que os homens pudessem chama-las para dançar. O fandangos é um

⁷ Mutirão de fandangos era uma atividade coletiva que acontecia nas comunidades caiçaras. Um pai de família, por exemplo, convida seus amigos para ajudar no plantio da roça de mandioca e como forma de pagamento geralmente oferecia o fandangos que seguia até o amanhecer.

⁸ O “Saber de experiência” utilizado neste trabalho diz respeito à concepção de Jorge Larrossa Bondía, discutido no texto apresentado na UNICAMP – Notas sobre experiência e saber da experiência.

conjunto de danças que durante a noite vão sendo apresentados pelos tocadores. Entre as danças estão o valsado, sirindi, passadinho, o engenho novo, batidos entre outros.

O fandango normalmente era iniciado com a seguinte moda ou música:

Em nome de Deus começo, com Deus quero começar, ai. Em nome de Deus começo, Com Deus quero começar, ai. Quero me benzer primeiro para o meu verso cantar, ai. Para o meu verso cantar, ai. Quero me benzer primeiro para o meu verso cantar, ai. Quero me benzer primeiro para o meu verso cantar, ai. O anjo de minha guarda vem aqui pra nos guardar, ai. Vem aqui pra nos guardar, ai. Bate, bate coração Rebenta com este peito. Ai, como cabe tanto amor num espaço tão estreito. Ai, num espaço tão estreito. Colega nos despedamos que amanhã não pode ser, ai. Colega nos despedamos que amanhã não pode ser, ai. Eu me despeço chorando nem adeus posso dizer, ai. Nem adeus posso dizer, ai (CD, Museu Vivo do Fandang).

Através do canto os fandangueiros faziam a oração, saudavam a família que estava promovendo o mutirão e desejavam que a confraternização fosse bem aproveitada por todos.

As crianças e os jovens também dançavam no meio dos adultos e nos intervalos do baile eles pegavam os instrumentos e ensaiavam os primeiros acordes com ajuda dos mestres fandangueiros.

O fandango seguia animado e a meia noite sempre acontecia uma parada para o café. Nessa hora normalmente são socializadas as comidas típicas que as famílias costumam trazer para compartilhar entre elas estão o bolo de roda, a coruja, a moqueca, o biju, a farinha manema e outros pratos típicos da cultura caiçara.

A festa seguia até o dia amanhecer e somente parava quando os tocadores cantavam a moda de despedida momento que o chefe da casa agradecia os participantes e alguém podia lançar um novo convite para um próximo mutirão de fandango em outra localidade.

O ambiente criado pelo mutirão de fandango constituía um espaço de educação não-escolar, pois a todo instante acontecia trocas de experiências entre as pessoas que compartilhavam entre si os saberes da experiência que segundo Larrossa: “[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSSA, 2004).

O mestre artesão Florêncio Estevam Franco, 72 anos, descreve com saudade os velhos tempos dos mutirões na Vila Nova:

Eu gostava de mutirão. Era uma época que todo mundo ia pra roça. De manhã eu tomava meu café, afiava a enxada e saía cedinho de casa pra roça do vizinho. Levava minha mulher e meus filhos comigo. Na roça agente se divertia. Contava causos, dava rizadas... Era um tempo bom. Eu também

fazia roça de mandioca. De noite a gente tocava fandango pra ver o povo dançar. (FRANCO, 2012).

Os fundadores da comunidade usavam da força do mutirão de fandango para construir as casas, as roças e outras atividades que era possível realizar coletivamente. Essas atividades proporcionavam experiências constantes no dia-a-dia da comunidade, fortalecia a identidade local porque a todo o momento as pessoas estavam aprendendo com a prática e viviam em contato direto com o fazer diário como afirma Brandão:

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos como o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer (BRANDÃO, 2007).

A partir de 1995, o governo paulista estabeleceu algumas políticas ambientais para o Vale do Ribeira que intensificaram as criações de unidades de conservação da natureza-UCN restringindo o uso dos territórios das comunidades tradicionais. As UCN causaram variadas migrações das populações caiçaras para as periferias das cidades onde passaram a viver de empregos temporários o que contribuiu para a perda da identidade e da tradição.

Sem o território para cultivar e manter a cultura, como acontecia no passado, as famílias da comunidade da Vila Nova abandonaram a prática do mutirão e o baile de fandango sendo que a maioria dos jovens migram para as cidades.

Atualmente existem quatro artesãos que ainda mantem a tradição de confeccionar violas e rabecas nos fundos de seus quintais. São com esses mestres que o presente trabalho dialoga na perspectiva da produção do saber de experiência através de oficinas de fandango.

Cartografando a oficina de fandango da comunidade de Vila Nova

No ano de 2012, um projeto intitulado “Oficina de fandango da Vila Nova”, organizou uma sequência de atividades na comunidade para que quatro artesãos fandangueiros residentes no local pudessem ensinar as crianças, jovens e adultos a técnica de confeccionar viola branca e rabeca (instrumentos do fandango caiçara) procurando valorizar, incentivar, dar continuidade a cultura caiçara e o fortalecimento da identidade local.

O projeto contou com o financiamento da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, através do Programa de Ação Cultural-PROAC que tem por objetivo valorizar e incentivar as comunidades tradicionais.

As oficinas aconteceram em dois momentos. A primeira parte reservou-se para a confecção de violas e rabecas e a segunda para condução ou aulas de tocar instrumentos. O projeto teve início no mês de março de 2012 e término no mês de setembro de 2012 compreendendo um período de seis meses sendo os três primeiros meses destinados à confecção dos instrumentos e o restante para a execução.

O projeto teve início com uma reunião da comunidade onde foi apresentado o objetivo das oficinas e os procedimentos gerais das atividades caracterizando uma ação comunitária e transparente.

Após o encerramento das inscrições e definido um grupo de participante de 10 (dez) pessoas foi marcado o primeiro dia de oficina.

Os quatro artesãos, oficinairos responsáveis pelo compartilhamento de seus saberes de experiência com a comunidade local e adjacente, foram os mestres Odirlei Franco de Lima, Jair Franco, Walter Alves de Lima e Florêncio Estevam Franco.

No dia 10 de março de 2012, logo pela manhã, quando o orvalho ainda respigava das folhas, os artesãos fandangueiros chegam ao salão comunitário trazendo suas sacolas de ferramentas. Arriaram-nas na bancada e começaram a organizar as cadeiras onde os participantes deveriam se acomodar para ouvirem as primeiras instruções sobre as oficinas.

Organizado o espaço, os participantes ocuparam as cadeiras e os mestres Odirlei e Jair Franco fizeram a acolhida, apresentaram o plano de aula e começam a exposição. O assunto inicial tratava sobre a caxeta (*tabebuia cassinoides*), madeira utilizada na confecção da rabeca e da viola branca iguapeana. Os mestres explicaram que a caxeta é uma madeira típica da Mata Atlântica que habita preferencialmente as áreas alagadas e que desde muito tempo os caiçaras fazem uso dessa madeira para construir casas e fazer artesanatos o que ocorre desde o início da colonização portuguesa.

De posse de um pedaço da caxeta, para ilustrar a aula teórica, os mestres reúnem os participantes em torno da bancada e apresentam as ferramentas ao mesmo tempo em que ensinam como utilizá-los quando forem trabalhar a madeira da caxeta.

As principais ferramentas utilizadas na confecção da rabeca e da viola branca iguapeana são o alegre, o fação, o canivete, cepilho (plaina), serrote e outros que serão apresentados durante a exposição do trabalho.

Ao chegar ao aproximar-se do termino da primeira oficina, antes de dispensar os participantes, os mestres anunciam o assunto do próximo encontro: Visita a uma aldeia vizinha para conhecer o uso da caxeta no cotidiano indígena.

Dado o anúncio, os participantes se espantaram e começam a interrogar os mestres. O que vamos fazer lá? Eles nos deixam entrar? O que tem a haver os índios com a caxeta? Eles tocam viola e rabeca? O que é necessário levar? Eles são caiçaras?

O anúncio estimulou a busca do conhecimento, da curiosidade, algo que precisava ser conhecido. Como dizia Paulo Freire: [...] “a curiosidade é já o conhecimento” (FREIRE, 1996).

À medida que os mestres vão tentando responder a cada pergunta teoricamente, a oficina começa desenvolver o papel de educação não escolar à medida que possibilita experiências, reflexões, conhecimentos.

Os mestres pacientemente vão explicando que o objetivo da aula era ouvir o que os índios tinham a dizer sobre a caxeta, conhecer a sabedoria que eles detinham sobre a mata, o uso que eles faziam da madeira e através desse encontro possibilitar a troca de experiência como expressa Larrosa: “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que acontece, o que passa” (LARROSA, 2003).

Visita à aldeia

No dia da visita a Aldeia, os participantes chegaram cedo ao salão comunitário. Uns vieram de bicicleta, outros de motos e também tinham aqueles que os pais os acompanhavam. Os mestres fizeram a acolhida e organizaram a caminhada para a aldeia vizinha. Após percorrer dois quilômetros, os participantes chegaram à aldeia onde foram recebidos pelo professor João, responsável pela escola e educação das crianças indígena.

O professor João levou o grupo para uma área conhecida por caxetal, onde havia várias caxetas, explicou como eles fazem a extração da madeira, falou sobre a capacidade que ela tem de se regenerar após ser extraída e mostrou os artesanatos produzidos com a madeira pela comunidade.

Mais tarde, os participantes foram convidados para conhecer toda a aldeia, que não era tão grande, e no final do percurso o professor os levou para conhecer o salão da escola aonde falou sobre a cultura indígena e mostrou as atividades realizadas

pelas crianças. Entre as atividades encontrava-se um livrinho de histórias para crianças indígenas produzidos na própria comunidade que falava do cotidiano na linguagem Guarani.

Na despedida, foi tirada uma foto dos participantes com os índios que ficou para recordação e registro de aula de campo.

A construção dos braços

A visita à aldeia indígena foi uma troca de experiência que possibilitou reflexões, conhecimentos, curiosidades e aprendizados diversos sobre a cultura indígena bem como da cultura caiçara uma vez que a base cultural do caiçara é composta índio, negro e europeu.

As aulas que seguiram, após a visita a campo, tiveram como objetivo a confecção ou construção dos instrumentos musicais. O mestre Odirlei formou um grupo com cinco participantes para orientar na construção das rabecas e o mestre Jair na construção das violas brancas iguapeanas.

O primeiro passo consistia em construir o braço dos instrumentos. Para tanto, os mestres levaram seus participantes até a casa da serra, um quartinho atrás do salão comunitário, onde os instruiu no uso da serra para cortar a caxeta em pedaços de modo que facilitasse a construção do braço de cada instrumento.

De posse das madeiras pré-cortadas, retornaram para o salão onde cada um começou a esculpir o braço de seu instrumento com auxílio do mestre do grupo. Antes, devem riscar a madeira para depois ir cortando cuidadosamente com facão até deixar no formato adequado. Cada braço é feito de um modo diferente. O braço da rabeca é mais fino e tem na ponta um caracol que exige do aprendiz bastante atenção e sensibilidade no uso da ferramenta. Já o braço da viola é maior e precisa colocar trastes para que em contato com as cordas emitam o som desejado enquanto que o braço da rabeca não precisa de trastes, filetes de ferro.

Enquanto os participantes se concentram na construção dos braços, os mestres ligam o aparelho de som para tocar música de fandango buscando estimular a reflexão sobre o trabalho que desenvolvem e troca do saber de experiência sobre a cultura caiçara.

Sobre o fandango, Gramani e Corrêa dizem o seguinte:

O fandango é uma manifestação cultural popular que reúne dança e música e possui regras estéticas definidas. Em cada localidade, entretanto, existem características específicas, criando assim uma realidade artística rica e variada. A ideia de confraternização e de alegria está intimamente associada ao fandango, realizado sempre sob forma de festa e divertimento coletivo.

Não se dança nem se toca fandango sozinho. É preciso no mínimo dois músicos, violeiros de preferência. É preciso também os pares para dançar. Isso sem falar de quem faz as comidas, de quem oferece as bebidas, dos construtores de instrumentos, entre outros. Assim, como a maioria das manifestações populares, o fandango envolve uma parcela da comunidade (GRAMANI; CORRÊA, 2006).

Enquanto esculpem, os participantes ouvem modas de fandango que fala sobre o cotidiano nas comunidades tradicionais caiçaras. Os mestres identificam as letras de músicas que toca no Cd e relatam fatos vividos nos mutirões de fandango da comunidade. Os participantes indagam sobre os acontecimentos do passado relacionado com o tempo presente. Eles são levados pelos imaginários históricos e levantam questões sobre o passado vivido pelos seus pais, avós e parentes.

Sorriem dos casos engraçados que ouvem dos mestres e querem saber mais sobre os acontecimentos de antigamente mesmo sabendo que os fatos narrados ficaram no passado. Cada etapa vencida significava uma desconstrução e uma construção na vida de cada participante da oficina. Estar ali no grupo era estar se encontrando na história, construindo a identidade, se sentido na comunidade, se tornando caiçara.

A construção do corpo do instrumento

A construção do corpo do instrumento segue uma sequência parecida com a da anterior. Os mestres levam os participantes para casa da serra e lá ensinam a preparar a madeira. Depois retornam para o salão onde riscam, medem, cortam e montam o corpo do instrumento. Esse processo começa pelo fundo que é fixado na bancada para receber o aro, que são tábuas finas que se arcam com facilidade seguindo os contornos da base, e depois o tampo, ou seja, a parte de cima do instrumento.

No caso da rabeca, o fundo é diferente do fundo da viola porque necessita de uma envergadura que se consegue cavoucando a madeira. Na construção da rabeca, o tampo e o fundo são envergados. Os tampos da rabeca e da viola branca são furados cada qual com sua especificidade para produzirem o som apropriado.

Para confeccionar a base e o tampo da rabeca é preciso utilizar uma ferramenta chamada alegre que normalmente é uma faca de cozinha com a ponta arcada e afiada. A função dessa ferramenta é cavoucar a madeira para obter a envergadura necessária do instrumento.

A montagem do corpo dos instrumentos exige bastante concentração e dedicação. Os participantes precisam desenvolver a prática para esculpir a madeira

lentamente e a sabedoria para verificar a espessura desejada da madeira e aprender a colar cada parte com precisão.

Terminada a etapa de construção do corpo do instrumento, vem à etapa de lixar e encordoar que é a fase final do instrumento.

No dia 28 de junho foram encerradas as oficinas de construção de viola branca iguapeana e rabeca. Os grupos fizeram uma avaliação da primeira etapa da experiência apontando a importância da iniciativa no âmbito do resgate cultural, compartilhamento de saberes de experiência entre mestres e aprendizes, a possibilidade de poder ouvir histórias do passado quando na comunidade havia o mutirão de fandango onde seus antepassados se encontravam para se divertir e também namorarem e formarem famílias, no aprendizado com os índios sobre a caxeta e a mata, na prática e sabedoria de manusear as ferramentas, o exercício de atenção e paciência para saber ouvir, ver e fazer sobre os ensinamentos dos artesãos da rabeca e da viola, etc.

O período de três meses que decorreram as oficinas de fandango caiçara na comunidade da Vila Nova possibilitou a criação de um ambiente de educação não escolar onde aconteceram experiências educativas que motivaram os participantes e a comunidades a pensar o fandango na perspectiva da valorização da identidade caiçara e da própria organização comunitária.

Visita à comunidade Caiçara de Cananeia

A foto final registrou os participantes felizes com seus respectivos instrumentos musicais do fandango: o grupo da viola branca iguapeana e o grupo da rabeca. Voltar para casa com um instrumento na mão sabendo que o construtor é o próprio dono não é comum, mas possível.

Antes de partir para outra etapa, os mestres Odirlei e Jair Franco, anunciaram, mais uma vez, outra viagem. O destino era a comunidade caiçara da cidade de Cananeia, município vizinho de Iguape que também desenvolve oficina de fandango. Novamente o espanto, a curiosidade e a dúvida tomaram conta dos participantes.

Logo veio a explicação do objetivo: fazer uma visita ao Ponto de Cultura “São Gonçalo” na cidade de Cananeia para propiciar trocas de experiências sobre o fandango caiçara levando a experiência da Vila Nova e aprendendo com a experiência de Cananeia e das comunidades tradicionais locais.

A viagem foi marcada para o dia 30 de junho de 2012. Os quatro mestres artesãos organizaram o transporte e alimentação. No dia marcado, o ônibus compareceu

a comunidade pela manhã e os praticantes, alguns com acompanhantes, seguiram para cidade de Cananeia. Chegando lá, o monitor local, professor Cleber, conduziu o grupo até o Ponto de cultura “São Gonçalo” onde foi apresentado dança de fandango pelos jovens caiçaras da comunidade local. No Ponto de Cultura, o construtor de instrumentos musicais do fandango, Amir de Oliveira, mostrou a ofícia de fandango e falou da experiência educativa que o espaço proporciona para o resgate e o a valorização da cultura caiçara em Cananeia.

Seguindo viagem, o professor Cleber, levou o grupo para conhecer a cidade mostrando sua riqueza cultural e depois conduziu para uma comunidade tradicional caiçara no Parque Estadual da Ilha do Cardoso onde foi possível chegar de escuna, observar os golfinhos, conhecer a história local e degustar comidas típicas.

De volta para Vila Nova, o grupo novamente fez uma avaliação positiva da experiência citando a riqueza do encontro e conhecendo mais sobre o fandango caiçara de outra localidade.

Oficina de condução de rabeca e viola branca iguapeana

No mês de junho de 2012, teve início as oficinas de rabeca e viola branca Iguapeana. Os mestres Florêncio Estevam Franco e Walter Alves de Lima foram os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. O mestre Walter Alves de Lima conduziu o grupo de viola Branca e o mestre Florêncio Estevam Franco o grupo de rabeca.

Ao contrário das oficinas de confecção, que os participantes se envolveram facilmente, as oficinas de condução enfrentaram muitas dificuldades. Pelo fato dos mestres não possuírem um método de ensino que facilitassem o aprendizado aconteceram desistências o que precisou convidar mestres de outras comunidades para ajudar no ensino de condução dos instrumentos.

A vinda de mestres de outras comunidades possibilitou a discussão sobre a necessidade de um método para ensinar a conduzir viola e rabeca, pois o ensino dos instrumentos acontece somente nos bailes de fandango onde os interessados vão de desenvolvendo o tal saber prato de tocar viola e rabeca.

Considerações finais

O fandango é uma força viva dentro das comunidades tradicionais caiçaras. É um sinal de resistência frente às visões ambientalistas que defendem um modelo de

preservação da natureza sem presença humana. Uma espécie de floresta museu, sem gente, inerte, calculista. Mas no fundo, esse modelo esconde potencialmente uma intenção capitalista e exclusivista para que no futuro ONGs especializadas possam se beneficiar das “ilhas naturais”. O território onde o fandango nasceu e viveu vem sendo extirpado e com ela a cultura que o mantém. Sem território a cultura caiçara perecerá em breve, pois longe de seu território ela representa um folclore.

A oficina de fandango é um espaço de educação não-escolar que forma para cidadania. É um espaço onde é possível ouvir história dos antepassados, sonhar com o futuro. Refletir sobre a responsabilidade de cuidar de uma sabedoria que foi elaborado no tempo, no trabalho, no sonho, na luta. É um espaço onde se compartilha saberes, onde se reflete sobre um estilo de vida diferente e possível. É um espaço onde se pode escutar sem pressa porque quem trabalha a madeira não pode ter pressa, ansiedade e tempo.

O espaço proporcionado pela oficina de fandango possibilita a memória, o resgate cultural a formação da identidade o reconhecimento como sujeito caiçara.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasilienses, 2007. – (coleção primeiros passos; 20).
- ENCICLOPÉDIA CAIÇARA, V.3: Olhar estrangeiro/Yvan Breton... (et al.) organizador Antônio Carlos Diegues; tradução de Marie d’arifat, Paulo Nogara, Antonio Carlos Diegues) – São Paulo: Hucitec: Nupaub, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e terra, 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP. N. 04, julho de 2001. SP.
- LIMA, Walter Alves de. Entrevista concedida no dia 23 de outubro de 2012, comunidade da Vila Nova, Iguape/ SP.
- GRAMANI, Daniela; CORRÊA, Joana. Museu vivo do fandango. Associação Cultural Caburé, RJ,2008.
- FRANCO, Florêncio Estevam. Entrevista concedida no dia 25 de outubro de 2012, comunidade da Vila Nova, Iguape/ SP.

SEXUALIDADES E COTIDIANO ESCOLAR: UM PANORAMA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA

Eder Rodrigues Proença

Prof. Mestre em Educação – UNISO

e-mail: eder.proenca1@gmail.com

O acontecimento Foucault continua nos afetando justamente por seu *ethos*, por sua maneira de ser que compreende a ética como uma prática de vida, o pensamento como um ato que deve ser posto a prova, experimentado e modificado. E a modificação do pensamento é uma abertura, uma possibilidade para um processo de constituição de si mais rigoroso, adequado e singular. (HARA, 2009, p. 409)

Resumo

O objetivo desse artigo é propor um diálogo de minha dissertação de mestrado em educação, onde discuti o que as conversas do cotidiano escolar dizem sobre as homossexualidades, com a experiência de ser diretor de educação básica na rede municipal de Sorocaba, que trouxe a emergência de um novo olhar para as questões da sexualidade na escola e, como investir para a produção de singularidades (GALLO, 2003), assim como em ações éticas e estéticas que mobilizem àqueles que estão acostumados com rotinas escolares e (co)modismos do fazer pedagógico, recusando-se ousar ou fazer-se diferente. Procurei nas conversas do cotidiano escolar, elementos para significar as ações dos personagens da escola em relação às sexualidades. Esse movimento é importante, pois, no final de 2011, as escolas municipais receberam o “Marco Referencial”, documento que traz as diretrizes filosóficas que devem estruturar o fazer pedagógico das escolas e, traz um eixo voltado para a diversidade.

Palavras-chave: Sexualidades; Cotidiano Escolar; Conversas do cotidiano; Rede Municipal de Educação de Sorocaba; Produção de Singularidades.

Abstract

Sexualities and everyday school: one setting municipal school of Sorocaba
The purpose of this article is to start a dialogue with my Master's dissertation in Education, in which I have carried on some discussions about what are the everyday school talking on the homosexualities since I have been working as a principal of a elementary municipal school of the city of Sorocaba (state of São Paulo-Brazil) which has emerged a new perspective of looking at the issues of the sexualities inside the school and how to invest in the production of the singularities (GALLO, 2003); as far as the ethical and aesthetic actions mobilize those ones who are accustomed with the school routines and with the known pedagogical experience and not with the fashion, and that deny daring or even being different. I have looked for the elements in the everyday school talking to signify the school players actions in relation to the

sexualities. This movement has been important because by the end of 2011, the municipal schools received the “Milestone”, which is a document that sets the philosophical guidelines out that must structure the pedagogical experience and outlines an important part that faces toward the diversity.

Key-words: Sexualities, Everyday School, Everyday School Talking, Municipal School of Sorocaba, Production of Singularities.

Contextualizando o lugar de onde falo

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2009, com o título, “Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar”, sob orientação do professor Marcos Reigota, na Universidade de Sorocaba, procurei trazer à cena e analisar as conversas do/no cotidiano escolar,

[...] aquelas que acontecem entre uma aula e outra, durante o intervalo, na sala dos professores e outros momentos desconsiderados como possíveis de produção de conhecimentos; essas conversas se estabeleceram como meu objeto de estudo, por entender que estão carregadas de significados políticos para a prática pedagógica, bem como são possibilitadoras de provocar reflexões que buscam ampliar o sentido de cidadania, principalmente, a cidadania sexual (RIOS, 2007), tão cara à contemporaneidade. (PROENÇA, 2010, p. 191)

As narrativas ficcionais, como suporte metodológico, podem contribuir ricamente para nos apontar o quanto as práticas simples do cotidiano são ou não carregadas de preconceitos e estereótipos, que reiterados, empobrecem o sentido da escola, suas práticas pedagógicas e, ainda, as relações interpessoais que a constitui. As contribuições das narrativas ficcionais, vão além, podendo ser utilizadas para construir novos territórios cada vez mais fluídos e compostos por identidades mais cambiantes e menos rígidas e ossificadas pelas normas históricas, culturais, religiosas e institucionais.

As narrativas ficcionais, portanto, são utilizadas para dar conta da série de questionamentos que se levantam a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar e nos convidam a pensar uma escola onde haja possibilidades de viver a multiplicidade e as ambiguidades sem medo, receio e com respeito, sejam quais forem as diferenças. (PROENÇA, 2009, p. 17)

Quando assumi o cargo de diretor de escola, na rede municipal de Sorocaba, a motivação e o desafio era trilhar um caminho diferente das experiências pelas quais passei e ainda passo, na escola, primeiro como aluno e hoje como professor. Aspirava colocar em prática algumas das ideias que os estudos e reflexões desencadeados durante a produção da dissertação – sempre na perspectiva de ampliar o sentido de cidadania,

contribuindo com uma a formação de sujeitos mais autônomos e democráticos, com vivências cada vez mais singulares (FREIRE, 2000; GALLO, 2003; REIGOTA, 2008).

Acreditava que poderia desenvolver um trabalho bem próximo daquele que fazia em sala de aula, numa perspectiva da educação menor (GALLO, 2003), onde as práticas singulares do cotidiano podem fazer brotar novas estratégias de enfrentamento e possibilidades de produzir “um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (p. 78), afinal, como nos chama a atenção Veiga-Neto (2009), é preciso pensar os currículos, sejam eles quais forem, e seus entraves em descrever os caminhos a trilhar, sempre aprisionando a criatividade e a subjetividade.

Porém, o cotidiano escolar é atravessado por inúmeros acontecimentos – de ordem físico-estrutural, burocratização de ações/decisões, falta de uma efetiva autonomia da/na escola e, principalmente entraves nos relacionamentos interpessoais de todas as ordens – nos aprisionando e fazendo com que os anseios de concretizar as ideias descritas, deem espaço para outras atividades, ficando sempre para depois, ou em pequenas brechas, os investimentos em práticas inovadoras que possibilitem libertarmos de nossos adversários e das verdades únicas, para experimentar, cada vez mais, novas ações, pensamentos e uma multiplicação das diferenças, dos movimentos e dos agenciamentos (VEIGA-NETO, 2009).

Na escola de educação infantil, pude explorar algumas questões de gênero com a equipe, em reuniões, sugerir leituras para algumas professoras e dialogar sobre a formação e as sexualidades infantis com alguns pais; sempre motivado pelos fatos cotidianos – aluno/a explorando seu corpo ou o corpo do/a coleguinha, por exemplo. Por tais ações, passei a ser vigiado por meus superiores, que, segundo colegas me contaram, foi feita denúncia de que eu estava utilizando o espaço da escola para dissipar meus estudos do mestrado e propor ações que não eram prioritários para a secretaria de educação.

Cômico ou não, no ano de 2011, passamos a ser convocados para trabalhar o conteúdo que iria compor um documento da rede municipal de ensino de Sorocaba, chamado Marco Referencial, “o qual constitui-se na sistematização dos referenciais filosóficos do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e do Plano de Trabalho Anual (PTA) da rede municipal de Sorocaba”. (p. 5)

O documento está estruturado em sete eixos, a saber: Concepção de Desenvolvimento Humano; Avaliação; Currículo; Diversidade; Concepção de Ensino e Aprendizagem; Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola e;

Gestão Escolar Democrática, “em cada eixo são apresentadas as ideias centrais que nortearão o trabalho pedagógico das Unidades Educacionais”. (p. 5)

Para a elaboração do documento, foram promovidos encontros nos diversos eixos e o resultado do trabalho foi submetido a leituras e estudos nas unidades escolares para contribuições. Nesse ínterim, participei do grupo Diversidade na Educação, já na etapa final do processo e, junto com outros colegas, pude apresentar algumas questões que ainda não estavam contempladas, mas mesmo assim, não pudemos fazer uma reflexão mais profunda conforme o tema exigia, devido ao tempo determinado para encerrar o trabalho e sua publicação.

O texto sobre o referido eixo apresenta algumas noções amplas sobre diversidade, baseadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural – onde se lê que as diferenças são o resultado das

[...] culturas produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 1998, p. 121)

A seguir, o texto do documento, afirma que, uma escola aberta à diversidade e as ideias de um multiculturalismo crítico, necessariamente se consolida como

[...] um espaço democrático, onde se cumpre, por meio da vivência cotidiana, o exercício da cidadania, no que se refere à promoção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização na sociedade que acolhe a participação efetiva de todos os indivíduos. Assim, nossa escola persegue uma educação que preconiza, reconhece, respeita e exercita a diversidade; responde a cada um de seus estudantes de acordo com suas potencialidades e necessidades. (SOROCABA, 2011, p.47)

Porém, tal afirmação chama a atenção e aponta o distanciamento entre o que ocorre no cotidiano e o que se espera da escola, possibilitando pensar: que diversidade se quer para a escola?

Abramowicz e Silvério (2006), ao prefaciarem a obra “Afirmando as diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola”, ajudam a refletir tal questão, percorrendo a partir das diferenças, numa perspectiva que contribui para o avanço das relações humanas e na ampliação do sentido de cidadania e alertam para os modismos que geralmente, somos levados a abraçar.

A diferença tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se uma fala comum. Alguns afirmam a diferença como sinônimo de diversidade; a mídia proclama a alegria do Brasil diverso; o Estado realiza a institucionalização dessa discussão, na direção da inclusão e da tolerância. Neste livro pretende-se colocar a diferença no lugar do qual ela foi tirada e

em seguida esvaziada. Diferença que faça a diferença. Nenhuma diferença pretende ser inclusa ou tolerada; são vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos – e um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não. Não há nada a ser incluso, não há nada a ser tolerado porque o que aí está não serve. (pp. 7 -8)

Como já ressaltado, muito pouco se pôde fazer para que uma reflexão desse porte fosse realizada a fim de se avançar e apresentar um texto que pudesse contribuir, sobremaneira, com o pensar a diversidade na educação da rede municipal de Sorocaba. Queríamos – aqueles que participaram dos debates – um texto que ultrapassasse as ideias de inclusão e tolerância, mas, sobretudo, possibilitasse às escolas reflexões e vivências da diferença nas diferenças e, que passassem a investir mais na produção de singularidades ao invés de sujeitos forjados por velhos modelos, como bem a(de)nunciou Foucault.

Nosso intuito era que o texto deixasse claro que há uso de estratégias sutis para a produção de um tipo específico de sujeito, formatado para atender aos padrões/interesses da contemporaneidade, que existem inúmeros biopoderes que agem para, de uma forma ou de outra, produzir um corpo e uma subjetividade dada, conforme escreve César (2009, p. 269), “um número quase infinito de intervenções visando produzi-lo como mais jovem, mais magro, mais flexível, mais leve, mais ágil, mais versátil e mais rápido”, ou seja, mais aceitável para as sociedades contemporâneas: menos infrator e abjeto.

A partir dessa constatação, muitas questões passam a me instigar: o meu trabalho, as reflexões que estava propondo para a equipe da escola, mesmo com todas as adversidades que passamos, são objetos de vigilância, por qual motivo? O que de fato eu estaria infringindo, a ponto de poder perder o cargo de diretor de escola? Que problemas estão imbricados em ações que pretendem tornar a escola um espaço mais democrático de fato e onde a cidadania seja vivenciada em sua amplitude? O silenciamento que estavam me impondo estaria voltado para uma estratégia de eliminar tais questões ou fingir que tudo vai bem no reino da educação municipal de Sorocaba?

Em 2012, por motivos de remoção na rede, fui para uma escola de ensino fundamental, que atende crianças da educação infantil (quatro e cinco anos) e do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, a partir de então, tenho pensado muito em que tipo de ações promover para sensibilizar, primeiramente os/as professores/as e funcionários/as no sentido de compreender a experiência humana como múltipla, constituída por culturas diferentes, saberes locais e regionais e identidades que não

querem mais ser enquadradas nesse ou naquele modelo; bem como propor reflexões que compreendam que as sexualidades, por exemplo, são experiências construídas e, que da maneira que está aí, não serve para a escola, para as sociedades e/ou país que quer ser de todos e para todos, ou seja, venho inventando maneiras de contribuir para que todos/as os/as que estão inseridos no cotidiano escolar, experimentem formas diferentes de pensar as diferenças.

A seguir, apresento algumas pistas de como as escolas da rede municipal de Sorocaba, através das conversas do/no cotidiano escolar, revelam ou silenciam sobre as sexualidades dentro/fora de seus muros.

Conversas que revelam a emergência de problematizar a sexualidade no cotidiano escolar

Como possibilidade de ampliar a reflexão sobre o tema, propus para algumas pessoas próximas (colegas de trabalho, ex-aluna, amigas da área de educação) questões que versavam sobre sexualidade em seus cotidianos de formação ou trabalho. Não satisfeito, posteriormente, elaborei um questionário e o disponibilizei para um grupo fechado de diretores, vice-diretores e supervisores de uma rede social, composta por cinquenta e nove membros que trabalham na rede municipal de educação de Sorocaba⁹. Da primeira ação, obtive respostas de todos os interlocutores, porém, do questionário postado no grupo, recebi apenas duas devolutivas. Isso tudo chama a atenção, tem significado e, acima de tudo, muito a revelar sobre as sexualidades no cotidiano escolar da rede municipal de Sorocaba.

Louro (1999), ao relatar sobre sua formação, descreve quais são os empreendimentos da escola, às vezes muito sutis e silenciosos, na formação de cada criança,

O investimento mais profundo [...], o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes

⁹ O grupo pertence à rede social Facebook e, o número de membros data de 01/03/2013, quando fiz acesso para registrar essa informação.

que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (p. 18-19)

No primeiro grupo, ao qual lancei questões diretamente, segundo o papel desempenhado na escola¹⁰ – obtive respostas e reflexões bastante tranquilas, articuladas e que apresentam uma sensibilidade em relação ao assunto, como podemos ver a seguir.

Ao perguntar a uma ex-aluna se na escola em que estudou, em algum momento, assistiu a um filme ou leu algum texto que se reportasse a um relacionamento homoafetivo, ou ainda, se algum professor sugeriu algo do gênero ou discutiu sobre esse assunto em sala de aula, obtive uma negativa como resposta em relação a filme ou texto, porém relatou que um professor, do ensino médio, levou a questão à sala de aula e foi um processo tranquilo, todos/as puderam opinar e ela, particularmente, acha esse tema “normal” na atualidade, não tem nada contra a orientação sexual das pessoas, seja qual for.

A constatação da aluna que frequentou a escola por pelo menos onze anos, ter tido apenas um professor – num leque vasto de disciplinas, professores e professoras ao longo desse período – que trabalhou com a turma o tema sexualidade é muito irrisória diante da urgência da questão, visto que, segundo Nardi (2006, p. 1) a escola é um espaço repleto de violência e preconceito quando o assunto é sexualidade,

No Brasil, a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas é alarmante. Estudo recente da UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, aponta para um alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que um terço de pais de alunos e um quarto dos próprios alunos não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (essa taxa de rejeição chega a 60% em alguns estados). Nessa mesma pesquisa, foram selecionadas pelos estudantes do sexo masculino seis formas de violência por ordem de gravidade. A hierarquização deveria ser estabelecida entre as seguintes opções: atirar em alguém, estuprar,

¹⁰ Praticamente todos/as que responderam às minhas questões são muito próximos/as – trabalham ou já trabalharam comigo, uma foi aluna, outra era vizinha e, em sua maioria, são conhecedores da minha pesquisa de mestrado, sendo que, com alguns, já dialoguei sobre o tema, tranquilamente.

usar drogas, roubar, andar armado e espancar homossexuais. A agressão contra homossexuais ocupou o 6º lugar, como a ação “menos grave” que se pode praticar no ambiente escolar. Outro trabalho realizado pela UNESCO sobre os valores sociais dos professores mostrou que, embora a maioria dos professores concorde com a introdução de temas contemporâneos no currículo, tais como prevenção ao uso de drogas, saúde reprodutiva e violência; muitos ainda tratam a homossexualidade como perversão, doença e deformação moral, colaborando - pela via do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos - para a reprodução da violência associada à homofobia.

E mesmo constatando que existe um tema transversal que orienta a escola e os/as professores/as a incluir no cotidiano escolar, ações que abordem a problemática, pois objetiva, de acordo com o documento, “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287), isso não tem ocorrido de forma sistemática e articulada com os demais temas como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural, ou seja, o debate sobre sexualidades, sua construção social e da diversidade de orientação sexual é mínima ou ausente (NARDI e QUARTIEIRO, 2007).

Quando provoquei algumas professoras com a seguinte situação: é dia de brinquedo na escola e enquanto toda a turma se diverte no pátio, trocando entre si o que trouxeram, neste momento, você sente falta de duas alunas e quando, ao procurá-las, chega à sala de aula, se depara com as elas beijando-se na boca. Como reagir à situação? Ambas as professoras disseram ter enfrentado ocasiões bem próximas, tanto entre meninos, entre meninas e ainda, entre meninos e meninas. Uma professora relatou que desde que iniciou seu trabalho na educação, passa por episódios como esse, anualmente. A reação dela é a de dialogar tranquilamente com as crianças, sem julgá-las ou ponderar sobre o certo e o errado, apenas de orientar em relação ao momento, diz que sempre ressalta que ainda são muito pequenos, que é importante que todos fiquem com a professora, integrados na atividade da turma. As duas professoras afirmaram que chamam os pais para comunicá-los do ocorrido, orientando-os para que as crianças não sejam expostas ao que a mídia explora em relação à sexualidade, assim como o cuidado deles em seus momentos de intimidade, pois tal exposição pode contribuir para a curiosidade das crianças, que vão reproduzir aquilo que veem na escola.

Margareth Rago (1999), ao prefaciá-la obra *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*, de Ana Maria Faccioli de Camargo e

Cláudia Ribeiro, aponta para a observação de que no Brasil, o sexo é pouco problematizado, tendo em vista que, na grande mídia, na maioria das vezes, há apelação para imagens que exalam sexualidade para atrair a atenção do público. A mídia não se importa como se dá a constituição das sexualidades nas diferentes faixas etárias, nem com a exposição que diariamente as crianças sofrem com essa apelação de imagens sexuais ao extremo. (PROENÇA, 2009, p. 21)

Infelizmente, ainda há pouco debate sobre tais questões e, enquanto diretor de escola, posso afirmar que os temas que são postos para os debates, tanto com professores ou com as famílias, estão muito mais voltados para o tipo de comportamento que se espera das crianças, os resultados que se é preciso alcançar e os temas mais polêmicos são sempre deixados para um outro momento, que na verdade, não chega. Assim,

As crianças continuam a aprender o silêncio sobre assuntos tabus, como masturbação, virgindade, relação sexual, homossexualismo, enquanto o aborto ainda é profundamente condenado e penalizado. As escolas relutam em introduzir assuntos referentes à educação sexual, enquanto manifestam comportamentos absolutamente retrógrados em relação às roupas de garotas e garotos [...] Não faz muito tempo, aliás, que discutir a transformação da sociedade, ou, em outras palavras, falar da “revolução social” implicava abster-se castamente dos temas da sexualidade, considerados irrisórios e secundários. (RAGO, 1999, p. 9-10)

Isso pode ser constatado em conversas ouvidas ou partilhadas em espaços não escolares, mas onde o assunto principal era a escola, ou as crianças e, ainda acontecimentos em seu interior, como a que conto a seguir: uma prática das escolas da rede municipal de Sorocaba, quando chega o final do ano, é realizar o dia do papai Noel, nessa ocasião, cada escola compra presentes para distribuir às crianças e, em várias ocasiões, encontrei por acaso, em lojas de brinquedos da cidade, diretoras a procura do melhor presente e preço. Sempre que podia, questionava o que estavam procurando e, na maioria das vezes, a resposta era a tradicional, “vamos comprar carrinhos para meninos e bonecas para as meninas”. Dependendo do meu grau de conhecimento com a diretora, não perdia a oportunidade e argumentava que discursos como esse deveria ser desconstruído, que na escola e, enquanto educadores que somos, não devemos enfatizar a existência de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, pois infelizmente, essas ideias reforçam a dicotomia dos gêneros e reafirma

como devem ser desempenhados os papéis do masculino e do feminino. Será que tais diretoras refletiam sobre tais questões?

As mudanças estão ocorrendo, mas têm se dado em um ritmo muito lento. É recente a inclusão de disciplinas ou questões como a sexualidades, na formação dos professores, isso pode ser constatado pela resposta de uma amiga que se graduou em letras e bem recentemente, cursou pedagogia. Quando perguntei se em sua formação profissional, alguma disciplina abordou o tema diversidade sexual e como foi a abordagem, ela descreveu que apenas durante o curso de pedagogia teve uma disciplina que tratou o tema diversidade sexual e que foi através de um fórum onde puderam expor suas opiniões. A professora afirmou, ao concluir, que por ser educadora acredita que temas como esse devem ser trabalhados em sala de aula e que surgindo oportunidade, conversa com seus alunos e alunas sobre isso e outros assuntos importantes do momento, sempre respeitando suas opiniões.

Pensando a partir das reflexões de Abramowicz e Silvério (2005, p. 8), o conhecimento da sexualidade, do corpo, da subjetividade, de uma “experimentação de ser professor na perspectiva de uma educação ‘com’ e ‘pela’ diferença” é possível a partir de questionamentos e do ato de desaprender aquilo que tomamos por natural, pois nada é natural, “a norma que se estabeleceu historicamente nas sociedades ocidentais, se remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (PROENÇA, 2009, p. 98), ou seja, a constituição de cada um passa pelas marcas da cultura, da história, da medicina, da igreja, das leis e, também e principalmente, da escola, onde as crianças passam grande parte de seu cotidiano.

Enviei uma questão para duas colegas que trabalham na direção de escola, versando sobre as providências que tomariam se fossem procuradas por uma família, preocupada com o que o filho de quatro anos relatou sobre uma ocorrência entre ele e mais um colega, no banheiro da escola – o fato consistia em um baixar a sua calça e pedir ao outro que fizesse o mesmo e, em seguida, o primeiro se aproximou esfregando seu pênis no bumbum do colega.

A primeira colega escreveu que o cotidiano da escola é composto por vivências comportamentais diversas e aluno/a nessa faixa etária ainda não tem formação ou não se apropriou dos conhecimentos ligados a sua sexualidade, portanto, age muito mais por inocência, curiosidade com o seu corpo ou o corpo dos seus colegas de turma. Ressaltou que não iria tentar achar culpados pelo ocorrido e que, tanto a equipe de liderança,

quanto os demais funcionários/as da escola devem estar atentos, zelando para que não ocorram constrangimentos e inibições que causem traumas nas crianças. Afirmou que é preciso tratar a sexualidade com naturalidade, que na escola, os/as professores/as devem estar atentos/as a tais manifestações e não podem se omitir quando isso ocorre. Relatou, ainda, que ouviria os pais atentamente, entendendo sua preocupação no contexto histórico e cultural que vivemos e tentaria orientá-los a agir com tranquilidade, informando que as crianças despertam-se para tais questões e acabam explorando seu corpo, bem como o corpo dos colegas; garantiria que os pais da outra criança seriam chamados para uma conversa, sempre cuidando para que tomem como orientações e não como uma crítica ao que a criança fez, atentando para aquilo que ela está vivenciando em casa, o que vê na TV ou no convívio dos irmãos mais velhos e mesmo na relação dos pais. Finalizou apontando, que o cuidado maior deve ser em não criar preconceitos e que as práticas adotadas na escola sejam para a formação e que sempre esteja pautada por pensar a criança como um ser complexo e não como um miniadulto.

A outra colega não fugiu das reflexões apontadas pela primeira, afirmando que iria conversar com os pais, alentando-os, por compreender a preocupação deles, porém a curiosidade faz parte da vida e do desenvolvimento das crianças, principalmente a partir dos três ou quatro anos. Também chamaria os pais da outra criança para orientá-los sobre possíveis exposições que o filho tem passado (TV ou o namoro dos pais, irmãos mais velhos). Ressaltaria aos pais que a procurou que esse fato não afetaria atitudes futuras de seu filho, mas que a equipe escolar estaria com um olhar mais atento às crianças, cuidando para que a integridade de todas seja preservada.

Pode-se perceber, diante das argumentações, que o cuidado para que ações como essas – em que as crianças se tocam – estejam sempre sobre o olhar do adulto, que na medida do possível, deverá evitá-las, pois o que ronda o imaginário das pessoas, é que comportamentos como esses não são normais e pode causar algum tipo de problema na formação da criança.

Camargo e Ribeiro (1999, p. 34-35), afirmam que,

[...] O sistema educativo desconhece a criança, procurando nela o adulto e esquecendo-se de olhar para ela como um ser que tem lugar no mundo, esquecendo-se que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade, que o princípio da transformação está na essência do próprio ser e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único. A sexualidade, assim como as demais características do ser humano, está em constante transformação e é nesse permanente movimento que deve ser compreendida. Nós, educadores e educadoras, sabemos como as crianças são

impelidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão.

Narrativas do Cotidiano Escolar: o que (não) dizem as lideranças escolares sobre as sexualidades na rede municipal de Sorocaba

O questionário postado em uma rede social para um grupo restrito de lideranças da educação municipal de Sorocaba (diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e supervisores de ensino), consistia em cinco questões que exponho a seguir, com as respostas dadas pelas duas devolutivas, que como já descrito anteriormente, compõem um grupo de cinquenta e nove membros¹¹. Dos dois questionários respondidos, um a colaboradora, devolveu postando-o na mesma rede social, ficando disponível para todos do grupo e, o outro, foi enviado para o meu e-mail.

1. Como professores/as, funcionários/as e mesmo você, enquanto liderança lida com as questões de sexualidade na escola? (Beijos entre crianças pequenas – educação infantil – ou as maiores – ensino fundamental – por exemplo).

O primeiro questionário respondido está muito próximo daquilo que meus colegas anteriores disseram. Em primeiro lugar, a colaboradora afirma que gosta muito do tema e que reage tranquilamente às questões sobre sexualidade, por entender que é parte do desenvolvimento de cada criança e que está repleto de curiosidades e descobertas. Já os membros da equipe escolar – professores/as e auxiliares de educação, principalmente, seja por falta de conhecimento teórico, seja por tabu ligado à religião, moral, criação, apresentam dificuldades no trato com as crianças, ainda mais quando elas tentam se tocar ou observar um ao outro, concluindo que isso é um grande desafio.

No segundo questionário, há apenas indícios de ações pontuais que a direção da escola toma para resolver as questões que surgem no cotidiano, como projetos com a temática que são realizados, se necessário, e os/as professores/as trabalham o tema transversal sexualidade em seus planejamentos.

2. Você costuma questionar ou levar a reflexão para a equipe em relação aos velhos costumes das escolas em fazer fila para meninos, fila para meninas,

¹¹ Vale a pena destacar que tanto o questionário, quanto as respostas enviadas na rede social, foram visualizados por trinta e cinco pessoas, conforme o registro na página do grupo. Isso chama a atenção, pois o assunto despertou o interesse da maioria das pessoas do grupo, porém não houve predisposição em emitir suas reflexões. Hipóteses para tal atitude pode ser desde a falta de tempo, devido o número de tarefas que cada um desempenha na escola; como a falta de interesse em relação ao assunto proposto e; ainda, a opção de não querer se expor diante de um tema polêmico e gerador de conflitos.

brinquedos para meninos, brinquedos para meninas, cor de menino, cor de menina?

Parece que a cultura das filas de meninos e fila de meninas já criou raízes profundas dentro da escola, pois ambas colaboradoras apresentam a fila como um problema difícil de ser vencido e que adentra para as questões das diferenças de gênero. A primeira diz que alguns avanços vão aos poucos acontecendo, quando a reflexão é proposta aos professores, funcionários e pais, principalmente em relação aos brinquedos e cores, reiterando que as diferenças de gêneros são papéis construídos socialmente e isso gera muito preconceito, pois está permeado pelo senso comum, assim como a sexualidade.

3. Há algum trabalho desenvolvido (concluído ou em desenvolvimento) na unidade que aborde o tema diversidade, mais especificamente a diversidade sexual?

A primeira diz que não há efetivamente nenhum trabalho sobre diversidade sexual sendo desenvolvido com as crianças; primeiro, porque a faixa etária é ainda muito tenra para tais questões e; segundo, porque a temática deve integrar o cotidiano a partir das atividades propostas de acordo com os planejamentos dos/as professores/as. Ela cita que faz reflexões com os professores e funcionários da escola, sempre contextualizando fatos ocorridos, como meninos brincando de boneca ou casinha, as filas e a ideia do senso comum que meninos não choram.

A segunda colaboradora relatou que no ano de 2012 foi realizado um projeto na escola, pois um aluno (menino) queria ser chamado por um nome feminino, gerando uma polêmica entre as crianças, o que possibilitou reflexões e diálogos em sala de aula e, inclusive atendimentos individuais ao menino. Porém não deixa claro qual o teor do trabalho realizado na escola e que tipo de atendimento foi feito ao menino. Será que validaram o seu querer ou orientaram-no a assumir o papel esperado socialmente para um menino de sua idade?

4. Você já leu/estudou algum texto, artigo, reportagem sobre a questão da sexualidade na escola? Lembra o nome de algum autor?

Ambas as colaboradoras responderam que já leram livros ou reportagens sobre sexualidade na escola. A primeira descreveu vários de seus estudos, como a leitura do livro “Diferenças e preconceitos na escola” de Julio Aquino, citando que há um capítulo em especial que trata das relações de gênero na escola, escrito por Cláudia Vianna Sandra Ridenti, que descreve a importância de desfazer as ideias ossificadas sobre os

gêneros para avançar na compreensão e vivência dos diferentes arranjos que se vislumbram nas sociedades contemporâneas, derrubando estereótipos e estigmas, como o de que homem é macho, viril, o provedor da casa e, a mulher é fêmea, frágil, a geradora e cuidadora dos filhos.

5. Hoje sabemos que as questões da sexualidade, mesmo sendo impostas como assuntos privados, possuem uma forte dimensão social e política, que ignoradas no cotidiano, acabam reforçando o modelo heterossexista de vivência da sexualidade. De que maneira, na escola, podemos trabalhar para desfazer tal modelo – via de regra – e pensar em diversidade sexual?

A primeira colaboradora expressou que é necessário, em primeiro lugar, a própria equipe avançar na desconstrução dos modelos vigentes, para, a partir daí, fazer um trabalho mais tranquilo com as crianças. Para ela, é fundamental uma política pública bem elaborada e com formação continuada para todos aqueles profissionais que estão na escola, vivenciando o cotidiano com as crianças. A partir daí, as pequenas mudanças passarão a ser visíveis, pois tudo isso compõe um longo processo, visto que se há que trabalhar também questões como a diversidade religiosa, étnica, etc., sempre vislumbrando uma sociedade mais humana e igualitária, que reconheça as diferenças e as entenda como legítimas.

A segunda colaboradora afirma que esse é um tema muito polêmico e que falta conhecimento e as famílias – muitas compostas por evangélicos –, não aceitariam tais questionamentos. Ressalta a importância de se trabalhar para que todos os envolvidos com a escola compreendam as questões da sexualidade como abertas, e que compõe nosso cotidiano, visto que há pais de alunos/as do mesmo sexo, por exemplo. Comenta, ainda, que o trabalho pode se dar a partir de reportagens, fatos cotidianos, destaque em personalidades, convite para palestrantes discutir o tema com as famílias.

O silêncio ou a não colaboração dos demais membros que compõe o grupo na rede social pode ser compreendido a partir do que escreve Miskolci (2006, pp. 17-18),

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito do lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo [...] Por fim, há a forma mais sutil e talvez a mais cruel de invisibilizar a sexualidade: trata-se da forma como educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma

sexualidade diferente [...] O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos.

Vislumbrando a possibilidade de avançar nas questões da sexualidade dentro e fora da escola, perseguindo uma educação que esteja efetivamente voltada para a produção de singularidades e diferenças, volto a Louro (2004), que propõe a teoria *queer*, onde “as identidades unidimensionais e definitivas dão lugar para a cultura, as linguagens, os discursos e para os contextos institucionais que se inserem.” (PROENÇA, 2009, p. 106)

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2004, p. 48-49)

A teoria *queer* busca desconstruir os processos de normalização e as estratégias que tentam restringir o viver das identidades sexuais diferentes das heterossexuais ou qualquer outro grupo minoritário que possa existir, instigando a “transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” (LOURO, 2004, p. 50).

Enfim, não há fim... Há possibilidades de se ir mais além!

Em minha dissertação, ao finalizar o texto, escrevo sobre o que diz Foucault, em uma entrevista dada em 1982, onde afirma a necessidade de agir, exercer forças inovadoras, criativas e de experimentação política, como possibilidade para vencer ou ultrapassar os ditames do poder e do que está aí estabelecido.

Novamente a partir de Foucault e de seus estudiosos, trago a reflexão para findar esse texto, que apenas pretendeu levantar pistas de como, na rede municipal de educação de Sorocaba, persiste um silenciamento, ou um nó sobre as questões da sexualidade no cotidiano da escola, visto que nem o documento oficial pôde dar conta da ideia de diversidade que a escola precisa vivenciar para dar sentido às diferenças.

Diferenças que não querem ser toleradas, mas vistas e compreendidas como possibilidades de existência, de experimentação política, de exercício de uma cidadania real, que não inclui, mas sim, efetiva todas as formas de ser, sem nomeá-las, classificá-las ou relegá-las às margens sociais.

Castelo Branco (2009, p.144) apresenta o que, para Foucault, parece ser o investimento mais caro da ação humana: a estética da existência, que

[...] tem no seu campo de ação e de reflexão, uma forma de vida não assujeitada, não conformada com formas de vida padronizadas pelas classes pequeno-burguesas e burguesas, todas elas cerrando força no individualismo, nos interesses familiares, na obsessão pela segurança patrimonial, médica, policial, educacional, etc. Estética da existência e vida não conformada, portanto, estão sempre juntas.

E mais adiante, o autor afirma, “se quisermos mudar o mundo, também temos que mudar a nós mesmos, através do incessante trabalho de superação de nossas limitações internas, de nosso egoísmo, dos nossos interesses meramente pessoais, enfim, de nossos pequenos fascismos.” (p. 148)

Assim, fica evidente que nessa contemporaneidade fluída, em que as armadilhas do poder se ramificam nas mais tenras ações, se fazem necessários investimentos na construção de experiências éticas e estéticas, práticas que abominem todas as formas de capturas e subjetivações dos indivíduos, a começar por mim mesmo. Quiçá, possa eu experimentar “uma vida artista” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 145) e inventar-me, como obra de arte – nas brechas do poder – desestruturando certezas, mobilizando outros/as no meu cotidiano escolar e, acima de tudo, firmando-me como sujeito ético, autônomo e dono de uma cidadania que extrapola o senso comum.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. (Educação em pauta: temas transversais)

CASTELO BRANCO, Guilherme. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 143-152.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2003. (Série Hipótese)

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity.[jun. 1982]. **The Advocate**, Stamford, n°. 400, p. 16-30, 58, ago. 1984. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARA, Tony. Além das palavras de ordem: a comunicação como diálogo da atualidade. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 403-4013.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2006. p.13-26

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana Teresinha. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. *In*: PASINI, Elisiane (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 77-94.

NARDI, Henrique Caetano. **A escola e a diversidade sexual**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/blog/?p=38>>. Acesso em: 18 Maio 2007.

PROENÇA, Eder. **Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar**. 2009, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

_____. Para uma vida não-fascista. *In*: **Revista de Estudos Universitários/Amazônia**. Sorocaba, SP, v. 36, n.3, p. 285-289, dez. 2010

RAGO, Margareth. Prefácio. *In*: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. Educação em pauta: temas transversais. p. 9-12.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, Marcos; PADRO, Bárbara Heliodora Soares do (orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 8)

RIOS, Roger Raupp. Cidadania sexual na América Latina. **Revista de Estudos Universitários/Cidadania**. Sorocaba, SP, v. 33, n.1, p. 49-60, jun. 2007.

SOROCABA, Secretaria de Educação da Prefeitura de. **Marco Referencial**. Sorocaba: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

Pôster

ENTREVISTANDO DOM QUIXOTE

Andréa Silvia Menezes Furnkranz
Graduada em Letras
Professora de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II
Colégio Objetivo Sorocaba – Unidade Portal
andrea@objetivosorocaba.com.br

O trabalho se justifica, pois alia a leitura do clássico literário Dom Quixote ao estudo do gênero textual Entrevista (oral e escrita), os alunos dos 7º anos produziram uma entrevista com o famoso personagem de Cervantes. Com o objetivo de aprimorar a escrita, exercitar a oralidade, analisar psicológica e fisicamente o personagem e utilizar as características do gênero em questão, foram produzidos vídeos pelos próprios alunos caracterizados como Quixote que respondeu às questões relativas a história vivida por ele no clássico de Cervantes. A obra norteou os estudos bimestrais dos alunos no ano de 2013. Através de sequências didáticas que contemplaram desde a análise dos traços de Dom Quixote à produção da gravação das Entrevistas, os alunos foram levados a vivenciar o gênero e solucionar conflitos. Os estudos teóricos de Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz em Linguística Aplicada são os referenciais teóricos do trabalho, que obteve como resultado uma análise significativa da obra, bem como a reflexão da função do gênero em questão.

PALAVRAS-CHAVES: Oralidade, gêneros textuais, clássicos literários.

OFICINAS DE TEXTO: ESPAÇO DE LIBERDADE CRIATIVA E PRODUÇÃO DE QUALIDADE

Marisa Telo Mariano
Especialista em Língua Portuguesa, professora no Colégio Objetivo Sorocaba/Zona Norte
marisatelo@objetivosorocaba.com.br

Inspiradas no método Escrita Total, de autoria do uspiano Edvaldo Pereira Lima, as Oficinas de Texto são um espaço livre de criação, com o objetivo de proporcionar aos participantes experiências diferenciadas de escrita, afinal, o processo de escrita pode ser prazeroso, aquele que flui com naturalidade. O método de Lima é *alicerçado em avanços revolucionários de distintos campos da ciência, sustentado em procedimentos*

engenhosos, impulsionado por técnicas inovadoras. O propósito é tornar o ato de escrever tão orgânico quanto respirar.

Quando escrevemos livremente, estamos, então, segundo Severino A. Barbosa e Emília Amaral, esculpindo a nossa história de vida, a nossa experiência humana *na trajetória de luzes e sombras que nos vai desenvolvendo, nos vai comprometendo com tudo aquilo em que acreditamos*. Faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar. Escrever criativamente é, antes de tudo, acreditar no potencial que temos, sem medo. Assim, é fundamental levar o participante a sentir-se autor, vivenciando a prática da escrita de maneira segura, capaz de deixar fluir as ideias e só posteriormente organizá-las no papel. O estímulo à criatividade é feito através de desafios e atividades de vivências sensoriais e de “constrangimento artístico”. A ampliação do léxico e o aprimoramento da relação produção textual/tempo empenhado são outros benefícios trazidos pelas Oficinas.

Palavras-chave: criatividade; produção textual, redação

TUITANDO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Vanessa Bolina de Almeida
Graduada em Letras e Pós-Graduada em Psicopedagogia
Professora de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II
Colégio Objetivo Sorocaba – Unidade Portal
vanessa.bolina@objetivosorocaba.com.br

O projeto originou-se em 2012 da necessidade de unir o dinamismo do Twitter à escrita coletiva de um texto. Exercitar a escrita coletiva e autoral, adequar a linguagem ao meio de comunicação em questão, trabalhar com a reescrita de um texto, solucionar imprevistos na condução da história, analisar a estrutura narrativa, exercitar a crítica e autocrítica, utilizar recursos coesivos da língua foram os objetivos traçados com o projeto. As expectativas eram de que o aluno do 8º. Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Objetivo Sorocaba, ao utilizar-se de uma mídia social já conhecida, pudesse criar com mais facilidade e dinamismo uma narrativa, visto que a ferramenta em questão permite ao seu usuário uma comunicação mais rápida e concisa; esperava-se também que o aluno compreendesse a importância de reescrever um texto, verificasse a funcionalidade dos elementos narrativos, além da necessidade de aprender a lidar com a crítica e solução de problemas. Através de sequências didáticas que foram desde a criação de um perfil acadêmico no Twitter por todos os alunos envolvidos até a leitura

da proposta de redação veiculada no Blog de Língua Portuguesa do Colégio Objetivo Sorocaba. A sequência didática foi planejada para seis aulas, porém estendeu-se para 12 aulas devido aos imprevistos digitais e pessoais ocorridos. A teoria sócio-discursiva de Bronckart, os estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz em Linguística Aplicada nortearam o desenvolvimento do trabalho, que obteve como resultado uma melhora significativa nas sequências narrativas produzidas pelos alunos, bem como verossimilhança nas criações posteriores.

PALAVRAS-CHAVES: Produção escrita, gêneros textuais, tecnologia na educação.

PROJETO CIDADE SUSTENTÁVEL

Fabiana Urban Simões Castilho
fabiana.castilho@objetivosorocaba.com.br
Kelly Regina Vallerini Biazoto
kelly.bizoto@objetivosorocaba.com.br
Colégio Objetivo Sorocaba

Este projeto teve como objetivo apresentar aos alunos alguns processos de produção de energia e compreender o que é desenvolvimento sustentável, estabelecendo relação com os benefícios que a sustentabilidade pode trazer à sociedade. A partir da proposta de criarem uma maquete representando uma cidade sustentável, os alunos do 5º ano participaram de aulas interativas e dinâmicas, a fim de compreenderem as diferentes formas de energia. O trabalho deu início a uma aula sobre: “O que é energia?”, “É possível conceituar esse termo?”, “De onde vem a energia?”. Durante as aulas, esses conceitos foram descobertos pelos alunos. Vídeos sobre energia nuclear, construção de circuitos elétricos, análises de conta de energia, experiências sobre magnetismo, diferenças entre materiais recicláveis e entrevista com empresas de energia, foram algumas das aulas que ajudaram na construção deste projeto. O projeto concluiu com a construção de uma cidade sustentável, inteiramente reciclável e com as demonstrações das diferentes formas e energia, totalmente criadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Energia

CARTOGRAFIA LÉSBICO-FEMINISTA:

Análise dos discursos produzidos na internet pelo movimento lésbico-feminista

Daniel Cardoso Rodrigues
danielcardoso88@gmail.com
Licenciatura em Pedagogia – UFSCar/Sorocaba
Bolsita PIBIC/CNPq
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Melo de Mendonça

A presente pesquisa de iniciação científica aprovada pelo CNPq com o título: “Ser lésbica’, ‘ser feminista’: os discursos produzidos na internet pelo movimento lésbico-feminista” tem sua influência epistemológica nos escritos da Rosi Braidotti, Gloria Anzaldúa e Donna Haraway. Essas três autoras partem da desnaturalização das identidades de sexo/gênero/sexualidade. Demonstrando que elas são construídas dentro de tempo histórico, através das relações sociais em meio a um jogo de poder baseado na lógica binária da cultura ocidental. Compreendemos que a luta política trás a necessidade de um posicionamento estratégico, que Braidotti irá chamar de assentamento estratégico, no qual se assume uma identidade política, não por ela dizer quem o indivíduo é subjetivamente, mas o posiciona no campo político objetivamente, para fazer o enfrentamento na luta pelo fim das opressões sociais. Mas essa luta não se vence sozinha, é preciso fazer coalizões, montar estratégias, criar aliança, nesta perspectiva Anzaldúa e Haraway trabalham na demonstração da necessidade das políticas de coalizão dentro e entre os movimentos sociais. O que pretendemos dentro deste trabalho é primeiramente entender o posicionamento estratégico dos grupos lésbico-feministas, em seguida analisar quais são as alianças existentes entre esses grupos e os demais movimentos sociais. Essa análise se fará através da coleta de dados nos blogs destes movimentos e com a análise dos discursos presente nos textos publicados nesses espaços.

PALAVRAS – CHAVE: Movimentos Sociais; Diferença Sexual; Subjetividade Nômade; Lésbicas; Feministas

IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A ÉTICA COMO REFERÊNCIA PRAXIOLÓGICA.

Angélica Bellodi Sant’Ana Furlan
Licenciada em Ciências Biológicas
Mestranda em Educação – PPGEd – UFSCar, Sorocaba/SP.
Linha de Pesquisa Teoria e Fundamentos da Educação
Orientador: Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Após conhecer uma pedagogia crítica e progressista que concebe o currículo enquanto processo emancipatório, passei a me questionar sobre como poderia ser uma educação de qualidade e comprometida com o real e que princípio básico poderia nortear a ação curricularista e encontrei a ética como uma possível resposta. De que forma a escola tem contribuído com a construção de uma visão de mundo crítica por parte dos alunos? Teria a escola assumido o papel de uma obrigatoriedade diária e pouco significativa aos educando? Nas relações sociais cotidianas, a ética pode se tornar uma exigência secundária diante do pragmatismo das tarefas diárias e no contexto de uma pedagogia crítica, torna-se relevante, em termos sociais e educacionais, a discussão da educação enquanto prática cultural arraigada em valores além da busca pela identificação desses valores e a que segmento social eles atendem. Assim, este estudo tem por objetivo analisar os parâmetros curriculares adotados nas práticas pedagógicas de escolas públicas do município de Sorocaba/SP buscando identificar a dimensão axiológica que fundamenta a práxis curricular. Adotará para isso os pressupostos éticos da filosofia de Enrique Dussel e a proposta político-pedagógica do autor Paulo Freire como referencial, a fim de analisar e pretensiosamente contribuir para a qualificação de práticas curriculares baseadas em princípios ético-críticos. Os procedimentos metodológicos serão fundamentados em uma abordagem qualitativa e pretende-se integrar a pesquisa bibliográfica documental à pesquisa de campo. A partir da busca de categorias analíticas nos referenciais teóricos adotados, o processo investigativo envolverá: análise documental de propostas curriculares vigentes; observação de práticas educativas para o Ensino de Ciências; e coleta de dados empíricos através de entrevistas semi-estruturadas a fim de se obter a percepção que cada ator social possui a respeito da problemática abordada.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ética, Ensino de Ciências.

FORMAS DE RESISTÊNCIA DO PROFESSOR FRENTE ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Marco Antonio Martins Escobar
Mestrando em Educação – UFSCAR Sorocaba
escobar.com@uol.com.br
Orientadora: Dulcinéia de F. Ferreira Pereira

As políticas neoliberais trouxeram consigo efeitos que recaíram sobre os serviços públicos brasileiros e, conseqüentemente, sobre a escola pública e seus atores envolvidos. Num contexto de tantas dificuldades, muitos professores, tantas vezes desacreditados pela população, permanecem resistindo à lógica de desvalorização, apatia e violência do cotidiano escolar encontrando novas formas de sobrevivência ao estado de coisas. Essas experiências, tantas vezes invisíveis aos olhos da massa e da mídia, transformam a realidade das suas comunidades escolares. Quem são os professores que resistem? De onde vêm suas forças para lutar contra o cotidiano árduo da escola pública brasileira? Voltar os olhos para experiências de sucesso e divulgá-las à comunidade dá força aos atores desses processos. À luz de autores como Certeau, Bauman, Morin, Alencar, Vasconcellos, Brandão, Cortella, Guirado, Freire e Souza o trabalho procura analisar as conseqüências da política neoliberal na sociedade, a sociedade contemporânea em que se insere a escola pública, suas marcas no humano, o sofrimento do professor e as possibilidades de resistência. O trabalho busca identificar “germens de resistência” (KASTRUP, 2010); tendo como metodologia a pesquisa cartográfica. A ideia é acompanhar processos, reconhecer e revelar o potencial de diversas experiências de resistência e torná-las credíveis. Há muitas experiências que atuam de forma contra-hegemônica no seio da escola pública brasileira e essas experiências podem conter os germens de transformação da lógica instituída.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Resistência. Magistério. Professor. Pesquisa cartográfica.

TODOS OS CAMINHOS LEVAM À SUSTENTABILIDADE

Graça Maria Pacheco de Resende

Bacharel e Licenciada em História, Licenciada em Geografia

graca@objetivosorocaba.com.br

Colégio Objetivo Sorocaba

Um dos grandes desafios dos educadores hoje é criar uma forma de intervenção, por meio da qual a temática ambiental esteja presente. O objetivo deste trabalho foi auxiliar os alunos do 3º ano do ensino médio na construção do conhecimento sobre os

problemas ambientais atuais e iniciá-los num processo de pesquisa-ação, através de ações que respeitem o projeto de vida de cada um. Para realizar o projeto foram escolhidos temas relacionados à água, ao solo e ao ar e os alunos foram divididos em equipes. Cada equipe ficou responsável por pesquisar e apresentar as causas, a situação atual e as possíveis soluções para os problemas selecionados, por meio da criação de uma ONG fictícia. O projeto baseia-se em dois princípios teóricos sobre a aprendizagem: o processamento de informação inclui um canal visual/pictórico e outro verbal/auditivo; o ser humano aprende de forma mais consistente quando atua na construção de conhecimento. Para que uma aprendizagem eficiente ocorra, a partir de texto e imagem, o aluno deve selecionar e organizar palavras e imagens relevantes e integrar as representações verbais e visuais com um conhecimento prévio. O referencial teórico-metodológico utilizado para subsidiar a pesquisa e o debate sobre os temas foram os documentos produzidos em conferências ambientais. A análise dos resultados levou em consideração a concepção do aluno em relação ao assunto e o desenvolvimento de seu pensamento crítico na construção de atitudes que possibilitem o protagonismo juvenil. A bibliografia utilizada foram os PCNs+ de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, D.), Agenda 21, Protocolo de Kyoto, Protocolo de Montreal, Rio + 20.

PALAVRAS-CHAVE: problemas ambientais, aprendizagem significativa, protagonismo juvenil

JOGOS COLETIVOS E COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mellori Santos Rocha
Graduanda de Pedagogia
Centro Universitário FIEO – Campus Vila Yara
mellori.rocha@yahoo.com.br

Tendo a escola como importante espaço de socialização, na qual ocorre a aprendizagem de diferentes conteúdos, a presente ação educativa teve como objetivo promover atividades e brincadeiras coletivas com alunos do 1º ano do ensino fundamental I, em uma instituição escolar filantrópica, situada em Osasco, na grande São Paulo. Num

primeiro momento foram observados grupos de alunos da série citada, na entrada, durante as aulas, no intervalo, e na saída, em diferentes espaços e diferentes relações de convívio. Com base nas observações foram levantadas situações que denotaram certa atenção, como conflitos nos corredores, acidentes durante os intervalos e falta de compromisso com as regras de convivência. As necessidades de intervenção surgiram e foram estabelecidos os eixos norteadores das práticas educativas que são os jogos e brincadeiras coletivas e cooperativas. O passo seguinte consistiu na realização de pesquisas bibliográficas, que culminou na seleção de alguns jogos e brincadeiras. Ao propor intervalos direcionados, o diálogo permeou a realização de jogos e brincadeiras que evidenciaram a importância do grupo na concretização de um objetivo. Segundo Zabala (1998) as atividades em grupo se são satisfatórias promovem atitudes de compromisso e responsabilidade com os demais, sendo um dos meios mais valiosos para promover a aprendizagem de conteúdos de caráter atitudinais. A proposta de reunir os alunos e realizar atividades coletivas foi implantada durante os intervalos, as brincadeiras ocorreram dentro da sala de aula e em área externa. Com certo período de prática os alunos passaram a escolher as brincadeiras, foi possível observar a atribuições de regras, suas modificações e novas estratégias estabelecidas entre eles. Deacove (2002) questiona a prática de jogos de confronto, nos quais a competição impede a relação amigável entre os jogadores, enquanto nos jogos cooperativos é necessário o consenso do grupo, para isso o diálogo permeia a relação na busca por soluções, superação de desafios e conquistas coletivas. Na pesquisa-ação, metodologia aplicada na ação explícita, o pesquisador está inserido no meio pesquisado. De acordo com Gil (2010) o termo pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que não apenas contribui com a produção de livros, mas também, intencionalmente conduz a ação social. Através dessa metodologia espera-se que os alunos passem a ter maior autonomia e práticas de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: jogos cooperativos; ensino Fundamental I; brincadeiras coletivas.

A MEDICALIZAÇÃO E A PATOLOGIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA

Patrícia de Paulo Antoneli
Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia
Linha de Pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais
Mestrado em Educação – UFScar
Membro do Grupo de Pesquisa GecomS
patriciaantoneli@gmail.com

Percebe-se na sociedade contemporânea que o fenômeno da Patologização e da Medicalização comparece com força para ditar o que é o “normal”, sendo a escola também um local de normatização do comportamento. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença focado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica. Este trabalho procura percorrer, a partir de uma visão crítica, que, embasado na teoria foucaultiana, vem tratar o problema sob uma ótica histórica e social, refletindo os mecanismos institucionalizadores de poder. Foucault (1987) salienta que no campo do discurso médico, os elementos do orgânico são os objetos a partir dos quais a medicina estabelece seu saber e seu poder sobre os sujeitos na contemporaneidade. Discorre acerca de uma nova forma do poder de gerir a vida, o biopoder. As formas de viver, o exercício das possibilidades da vida, assim como os sofrimentos existenciais serão objeto de saber e poder. Patto (1990) discutiu a produção do fracasso escolar, no qual a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente através do discurso patologizante e com explicações que ignoram a sua dimensão política, e se centram no plano das diferenças individuais de capacidade. A pesquisa ocorrerá em um Ambulatório de Saúde Mental de Votorantim/SP e será uma pesquisa quanti-qualitativa. Em um primeiro momento haverá um levantamento quantitativo e em seguida, uma análise qualitativa, através de estudos de casos. Serão realizadas entrevistas abertas e análise de prontuários. O olhar será para as crianças e adolescentes anormais, aqueles que se encontram na opacidade, aqueles que seguem seus caminhos e trajetórias dentro dessa anormalidade. Portanto, essa pesquisa irá refletir sobre as estratégias de poder que produzem a medicalização e os modos de subjetivação engendrados.

PALAVRAS-CHAVES: medicalização, patologização, crianças, adolescentes, anormais, modos de subjetivação.

RELEITURA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS DE CÂNDIDO PORTINARI, CONFECÇÃO DA COLCHA DE RETALHOS

Prof. Cláucia Garcia Portilho Ferreira
Professora de Artes do Colégio Objetivo Sorocaba,
unidade Portal da Colina,
formada pela Universidade Federal de Uberlândia
em educação artística com habilitação em Música,
pós-graduada em Ensino Superior.
claucia.ferreira@objetivosorocaba.com.br

Este projeto tem como objetivo aproximar as obras modernistas de Cândido Portinari do cotidiano dos alunos, trazendo aos mesmos o conhecimento artístico e todos os benefícios que a arte desenvolve nos seres humanos. Após um estudo da biografia de Portinari e uma breve contextualização histórica, escolhemos a série de obras: Brincadeiras Infantis para que fosse realizada a releitura com os alunos. Foi realizado um levantamento das brincadeiras tradicionais e também das brincadeiras atuais, mais tarde os alunos foram incentivados a produzirem seus desenhos reproduzindo a figura humana no padrão de Portinari, porém com brincadeiras diversas, inclusive as mais modernas. Foi usada a técnica de pintura em tecido, colorido com caneta hidrográfica, o que resultou numa aparência agradável e aveludada, após o término dos desenhos foi montada a colcha de retalhos, dando um efeito de desenho em quadrinhos feito em patch-work. Esse projeto foi desenvolvido com alunos do 7º. Ano do Colégio Objetivo Sorocaba, unidade Portal da Colina.

PALAVRAS – CHAVE: Arte, educação, Portinari

COMUNICAÇÃO PELA DANÇA

Íris Adriane Santoro Cardoso
Mestre em Educação
Graduada em Educação Física e Pedagogia
Professora Educação Física do Ensino Infantil e Fundamental
Colégio Objetivo de Sorocaba – Unidade Centro
iris@objetivosorocaba.com.br

O Projeto foi realizado com alunos do ensino Infantil e Fundamental do Colégio Objetivo Sorocaba durante maio e junho de 2013. Buscou evidenciar a importância do desenvolvimento da cultura de Luiz Gonzaga na escola, como instrumento didático pedagógico. Procurou explorar a música, suas letras e ritmos, reconhecer a diversidade cultural, apreciar a obra e favorecer diferentes formas de expressão, comunicação por meio da dança. O objetivo do projeto procurou vivenciar pela apreciação e interpretação

das músicas além da expressão corporal, momentos de interação, reconhecendo a diversidade cultural. Constatando a dança como forma de comunicação. Utilizamos como metodologia através da apreciação das músicas de Luiz Gonzaga e pela interpretação do Trio Sinhá Flor, os alunos estudaram as letras e buscaram entender os significados cultural, regional e geográfico delas. A construção das coreografias se deu sem os estereótipos de passos marcados coordenados e repetitivos, o que sempre dificultou a apreciação pela dança na escola. Tivemos como referencia Scarpatto “a dança na escola não deve priorizar a execução do movimento correto e perfeito dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos”. Nos resultados já alcançados pudemos observar com a exploração do tema, pudemos observar nos alunos a valorização que eles deram a criação, confecção e apresentação de suas coreografias, a importância de produzir individualmente e em grupo e perceberem a dança como comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; dança; pesquisas; música; Luiz Gonzaga;

O SOL E A SOMBRA

Daniela Fernanda de Almeida Camargo
Pós-graduada em Alfabetização e Letramento
Maria do Carmo de Mello Thomé
Graduada em Pedagogia
Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental
Colégio Objetivo de Sorocaba – Unidade Centro
daniela.almeida@objetivosorocaba.com.br
maria.thome@objetivosorocaba.com.br

O tema de estudo “O Sol e Sombra” está sendo realizado com os alunos do 1º ano “A” e “B”, do Ensino Fundamental do Colégio Objetivo de Sorocaba, durante o 3º bimestre de 2013, e tem como objetivo favorecer momentos de pesquisa, leitura, escritas, discussões e criações. O tema de estudo surgiu com a pergunta: “por que a sombra muda de lugar?”. As pesquisas de observação do movimento do sol, a leitura de livros sobre o ponto de vista e do livro “O pequeno príncipe” aguçaram a curiosidade sobre a existência de outros planetas. Os vídeos sobre o sistema solar proporcionaram aos alunos a vista do sol sob o ponto de vista do espaço e fez com que percebessem que a Terra gira em torno do sol, e não o inverso, como observado anteriormente pelos alunos

que relataram que o sol do ponto de vista da Terra muda de lugar durante todo o dia. A curiosidade sobre os planetas proporcionou novas pesquisas e aumentou o encantamento, apreciação e respeito à natureza, representada no móbile do sistema solar e no relógio de sol (a sombra que causou a curiosidade inicial aparece fortalecendo o estudo) ambos construídos pelo grupo. Tendo como objetivo o tema de estudo “O Sol e a Sombra” tem como objetivo incentivar a busca por novos conhecimentos a partir da curiosidade e por meio da pesquisa, das observações e experimentação. Além disso, pretende fazer com que os alunos conheçam o sistema solar dentro de um contexto que favoreça a construção do conhecimento. Através de pesquisas de observação do sol, em diversos e diferentes horários no parque do colégio, os alunos dialogaram, concluíram e registraram que o sol muda de lugar durante todo o dia e que conforme ele muda de lugar, muda-se também a sombra. Os livros *Bem do seu tamanho*, da Ana Maria Machado, e o *Ponto de vista*, da Sonia Salerno Forjaz favoreceram a compreensão de que o que vemos depende de um ponto de vista e, portanto, sob o ponto de vista da Terra o sol parece “andar” da direita para a esquerda, desde o amanhecer até o anoitecer, o que facilitou o surgimento de outra hipótese sobre o movimento do sol, assistindo a vídeos sobre o sistema solar. Nesta ótica do ponto de vista do espaço, o sol fica “parado” enquanto que os planetas giram em torno dele. Ao visualizar os planetas nos vídeos e ouvir a leitura do livro *O pequeno príncipe* de Antonie de Sant-Exupery, nasceram novas curiosidades sobre as particularidades de cada um deles e as pesquisas e registros foram retomadas, contribuindo com o processo de alfabetização e letramento. Ao término os alunos construíram um móbile do sistema solar e um relógio de sol. A criança é parte integrante da construção do conhecimento. Segundo RINALDI a criança é “competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade”. Os alunos reconhecem que a pesquisa é fonte da construção de novos conhecimentos e que há diversas formas de pesquisar, seja via internet, através de livros, observações ou entrevistas com outras pessoas; se apropriaram do significado de “ponto de vista” utilizado em diversas situações do cotidiano; compreenderam os movimentos da Terra (Sistema Solar) e ampliaram a visão do que é a natureza.

Palavras-chave: curiosidade; pesquisas; experimentação; sistema solar; ponto de vista;

EDUCAÇÃO DE BEBÊS: PARA ALÉM DOS CUIDADOS

Milena Bellini Pereira da Silva Bonito
Arte educadora, pós-graduada em Prática e
Didática da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
Atua como professora do Berçário da Educação Infantil de 0 a 3 anos no
Colégio Objetivo Sorocaba, unidade Portal da Colina
milena.bellini@objetivosorocaba.com.br
Alessandra Cristina Martins Candido Bonenti
Cursando Pedagogia e atua como auxiliar de classe do Grupo 1
no Colégio Objetivo Sorocaba, unidade Portal da Colina.
alessandra.bonenti@objetivosorocaba.com.br

Este trabalho é o relato dos passos de um projeto realizado com bebês de até 1 ano e 6 meses em que a relação professor-aluno favorece a construção da identidade, o cuidado e a cultura. Nosso grande desafio foi sair de um berçário apenas cuidador para um berçário provocativo, instigador, gerador de cultura e que respeitasse a infância. Dessa forma nasceu o projeto Identidade, que foi baseado em três assuntos importantes para uma educação de qualidade em uma sala de bebês: a construção de identidade, o cuidado e a cultura. A turma formada por dez bebês com idades entre 6 meses e 1 ano e 6 meses. Na relação com os bebês, percebemos que, a partir dos vínculos afetivos fortalecidos com os educadores, conseguiríamos ajudar as crianças a perceber o outro. Nesse ponto, começamos a entender também que o bebê enxerga o mundo de uma maneira bem diferente de um adulto. O seu ponto de vista é peculiar. Como entendemos que educar também é cuidar e que o cuidado acontece a partir do vínculo estabelecido, reunimos essas questões com as levantadas anteriormente e construímos, então, o projeto que abordou: a construção de vínculos, a percepção do outro, ponto de vista e construção de identidade. De uma maneira delicada estimulamos o auto-conhecimento das crianças. Usamos estratégias variadas, apresentamos diversas imagens, trabalhamos com retratos de cada aluno e também obras da artista plástica Beatriz Milhazes. Na união dos alicerces dessa proposta surgiu a confecção de bonecos que simbolizaram o cuidado, a identidade e a cultura. Foi com a brincadeira com os bonecos que encerramos nosso projeto.

PALAVRAS-CHAVES: Identidade, cultura, cuidada e arte.

BULLYING

Kelly Perez de Carvalho, graduada em Artes Cênicas –
licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto,
professora de Expressão Corporal e Teatro,
Colégio Objetivo Sorocaba

e-mail: kelly.carvalho@objetivosorocaba.com.br

Cláudia Bonilha Massuela, graduada em Letras Português – Espanhol,
pós-graduada em Metodologia no Ensino Superior e Ensino de Espanhol para brasileiros,
professora de Língua Portuguesa, Colégio Objetivo de Sorocaba,

e-mail: claudiabm@objetivosorocaba.com.br

Arly Reti Lombardi, graduada em Letras – licenciatura pela
Universidade Adventista São Paulo,

professora de Língua Portuguesa,

Colégio Objetivo de Sorocaba

e-mail: arly@objetivosorocaba.com.br

A aprendizagem baseada no projeto Bullying, para os alunos dos 6os. anos, foca na reflexão sobre a agressão intencional e repetitiva que ocorre tanto em escolas quanto na sociedade em geral, combinando duas disciplinas relacionadas, Língua Portuguesa e Expressão Corporal e Teatro, mediante a leitura do livro Ponte para Terabítia, de Katherine Paterson e a representação da temática da obra. O primeiro objetivo do projeto é a discussão de situações caracterizadas como bullying, debatendo os valores humanos, a forma de convivência no espaço escolar, valorizando a amizade e a integração entre os envolvidos no projeto. Um segundo objetivo é, através da reflexão, despertar a consciência do aluno ante tal assunto e, assim, possibilitar a redução de casos dentro do ambiente que os cerca. Tomando como ponto de partida a obra Ponte para Terabítia, o projeto é desenvolvido através de leituras, discussões de textos, trabalhos em grupo, produção de cartazes, apresentação de algumas cenas do filme de mesmo nome, representações e dramatizações de situações pré-determinadas como exemplos de bullying e, finalmente, uma palestra para reflexão final.

PALAVRAS-CHAVE: leitura – comunicação – intimidação – respeito – autocontrole

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA [PARFOR] NO ESTADO DE SÃO PAULO: DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS

Bruno Vieira de carvalho

bruno.v.carvalho@hotmail.com

Discente do Curso de Pedagogia da

Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Gomes de Lima

paulolima@ufscar.br

Docente do programa de Pós Graduação em Educação da

Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba

Este projeto tem como objeto central analisar o quadro atual de pontos e contrapontos acerca do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no Estado de São Paulo, os esforços para a promoção de sua articulação com as universidades públicas e privadas para a consecução da finalidade do plano, os principais desafios e os possíveis encaminhamentos quanto ao regime de colaboração entre os entes federados. Trata-se de um estudo que complementarará a pesquisa maior, que agrega “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado de São Paulo: Uma Avaliação de Políticas Públicas Educacionais”, no sentido de organizar as bases de dados apropriadas para a explicitação do objeto, além do que, seus achados e encaminhamentos se constituirão pontos de partida para complementação de duas outras pesquisas, a saber: o estudo da implementação do PARFOR na microrregião de Sorocaba, comportando 15 municípios e respectivamente na região metropolitana de Campinas (RMC).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) teve origem no PDE (Plano de Metas Todos pela Educação – Decreto 6094/2007). O PAR que dentre outros tinha como meta atingir escores delimitados para se atingir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e concomitantemente a formação necessária para os professores da Educação Básica como fator preponderante para a referida intencionalidade. Cada ente federado, Estado e/ou município deveria explicitar o diagnóstico de sua situação educacional para adesão ao PAR, considerando quatro dimensões: 1. Gestão Educacional, 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação e 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para efeitos específicos dessa pesquisa destacaremos o ponto 2. Para Draibe (2001) a pesquisa de avaliação de políticas tem o objetivo de detectar dificuldades, obstáculos e propor medidas de correção, produzir recomendações visando a melhoria da qualidade do processo implementação e desempenho da política. Sob esse olhar, Cavalcanti (2007), complementa que outra faceta importante no processo de conhecimento dos resultados das políticas implementadas ou em andamento, por meio da avaliação de política, é analisar a sua validade para a realidade observada, isto é, se o desempenho, consequências, efeitos, impactos de ações e estratégias quando colocadas em práticas foram ou não eficientes e eficazes. Para a interpretação e organização dos dados coletados será adotada a análise de conteúdo por permitir ao pesquisador a inferência sobre as informações obtidas, possibilitando encontrar elementos que podem não estar

explícitos nos dados coletados, enriquecendo o estudo (FRANCO, 2008; BARDIN, 2009).

PALAVRAS CHAVE: Avaliação; Políticas; Formação de Professores.

MEMÓRIA DE MULHERES DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO DE SOROCABA: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL

Amanda Cristina Lino

Amanda Cristina Lino é graduada pelo primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, e atualmente Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do GECOMS. Email: amandclino@gmail.com

Esta pesquisa é fruto parcial do Programa de Pós Graduação da UFSCar – Programa de Pós graduação em Educação – PPGEd, na linha de Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Tem como objetivo geral analisar a participação das Mulheres Assentadas e Sem Terra sua relação com a educação e com as práticas de desenvolvimento socioambiental no contexto da luta por Reforma Agrária nos assentamentos da Região de Sorocaba, conseqüentemente como objetivos específicos busca-se : a) Dar visibilidade as práticas e vivencias de luta dessas mulheres no campo do trabalho b) Identificar qual a importância da Educação nessas experiências c) Interpretar quais as relações estabelecidas no processo de participação das mulheres e o desenvolvimento socioambiental. A opção metodológica deste trabalho opta pela História Oral, haja visto que este referencial teórico metodológico abre possibilidades de reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas, se configurando como uma forma que possibilita uma análise na perspectiva que vai do particular para o universal, em que o sujeito ao rememorar sua *experiências, que refletem as determinações sociais as tensões sociais oriundas relações de poder*. Fonseca (2000, p.152) afirma que o resgate da memória, a História Oral rompe silêncios desvelando o cotidiano, o anônimato, revela acontecimentos, experiências e concepções que não se encontram nos documentos escritos e nas versões oficiais da

historiografia. Os referenciais teóricos metodológicos que vão de encontro com aos objetivos da pesquisa são Gênero: SCOTT(1989) , PINASSI (2010) Trabalho : Engels (1896), (1980) Educação: CALDART(2002), MESZÁROS (2008) Experiência/Classe : THOMPSON (1987) .Para Thompson a experiência é uma categoria, que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos/as que participam das lutas que vem sendo realizadas no MST resignificaram os sentidos da luta pela terra e a luta de Classes. A metodologia que tem sido utilizada é observação Participante , Registro em Diário de Campo. Optou-se pela realização entrevistas temáticas abertas com o uso de gravador digital, com tempo de cerca de 1 hora chegando no máximo 2hrs de entrevista , seleção das entrevistadas teve como critério a escolha de duas mulheres , uma assentadas e militantes que participam das instancias do MST nos assentamentos da região de Sorocaba. Posteriormente são realizadas transcrição da entrevistas, a conferência do material oriundo da entrevista gravada e Levantamento e análise das categorias de análise a partir das entrevistas e do diário de campo. Considera-se até o momento atual da pesquisa articulação entre as categorias de gênero , classe e desenvolvimento socioambiental (Agroecologia), que vem sendo ressignificando os sentidos da luta pela Reforma agrária , a partir das experiências desenvolvidas pelas mulheres , que possuem um caráter pedagógico no seu cotidiano, que expressam contradições, enfrentamentos e desafios no cotidiano dos assentamentos evidenciando que a participação das mulheres se dá ainda como forma de participação restrita, que ainda existe uma delimitação de espaços de participação, estas estão discutindo da escola, da saúde e da produção de quintal e que a Identidade das Mulheres Sem Terra e Assentadas não homogêneas.

PALAVRAS – CHAVES: Gênero, Educação, Desenvolvimento socioambiental.

AS ESCOLHAS DAS MULHERES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Aparecida Suelaine Carneiro
Mestranda em Educação – UFSCar Sorocaba
suelainecarneiro@uol.com.br

O ensino médio profissional apresenta aumento da participação das mulheres em diversas áreas profissionais, inclusive em áreas fortemente marcadas pela presença masculina. Entretanto a mesma situação não acontece no sentido inverso, sendo possível perceber forte assimetria de gênero nas escolhas profissionais, persistindo a existência de profissões que podem ser consideradas “femininas” e outras “masculinas”. A forte concentração de mulheres em determinadas profissões parece demonstrar que suas escolhas se orientam para áreas com menor resistência à sua participação, resultando na manutenção de padrões estruturais de ocupação dos postos de trabalho. Significativas mudanças ocorreram na vida das mulheres nas últimas três décadas em decorrência das ações desencadeadas pelo movimento feminista, cuja atuação tem como perspectiva a transformação das relações de gênero, a luta por liberdade e igualdade. Contudo, a persistência de concepções sobre os papéis sociais de homens e mulheres, bem como dos valores atribuídos para cada um, resultam na permanência de situações de subordinação e desvantagem para as mulheres em relação aos homens, que são agravadas quando consideradas sua renda, cor, localização geográfica e idade. Tendo como referencial os relatos de vida de mulheres que cursam o último ano de cursos técnicos da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, o estudo buscará compreender as motivações e os sonhos que permeiam as escolhas profissionais destas mulheres, tendo por apoio os trabalhos de autoras como Bosi, Butler, Scott, Hooks, Carneiro, Piscitelli, Louro, Rosenberg entre outras. Considerando que a escolha profissional denota a busca por autonomia, que sofre influência de determinantes sociais que operam na identidade dos indivíduos, o estudo refletirá sobre mecanismos que permitem ou impedem a ampliação e diversificação de possibilidades na vida das mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Gênero. Discriminação. História oral. Ensino médio profissional.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES NA REDE DE SÃO PAULO

Carolina Aparecida Rosa Baptista
Aluna regular do PPGE –
Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Sorocaba, linha de pesquisa:
Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
e-mail: carolina_a@ig.com.br

O projeto de pesquisa em desenvolvimento analisa traços políticos e ideológicos do Curso de Formação – Núcleo Básico, desenvolvido e aplicado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (instituição criada em 2009 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e dirigido aos professores de educação básica II ingressantes de cargo. O curso tido como objeto de pesquisa foi etapa constituinte do último concurso e tratou da conduta pedagógica dos docentes em temáticas como a utilização do currículo e material disponibilizado pelo programa São Paulo faz escola; gerenciamento de conflitos; aplicação de sequências didáticas e pedagogia de projetos; trabalho com competências e habilidades; inclusão e avaliação externa. Para realizar a análise, considera-se o histórico de ações desse âmbito que foram realizadas pelos últimos governos estaduais e que contribuíram para o desenvolvimento dos cursos ministrados pela EFAP e também investiga a opção pela modalidade educação a distância, desenvolvida no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, calcando-se em autores que identificam a precarização da formação realizada por este modelo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores – programa de formação de professores – Escola de Formação de Professores – educação a distância – AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

DIVERSIDADE OU ADVERSIDADE SEXUAL?

Maria Elisabete do Valle Mansur
Mestranda em Educação
Centro de Ciências Sociais e Humanas – UNIRIO
betemansur@gmail.com

Estará a escola legitimando, refutando ou ignorando a diversidade sexual em seu espaço, tornando-o adverso ao desenvolvimento do aluno? O que pensam seus professores e professoras sobre diversidade sexual? Para ouvi-los foi conduzida a pesquisa, ora em andamento, intitulada “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores(as)”, cujos objetivos precípuos são: identificar na fala dos professores e professoras o (re)conhecimento da legislação sobre

diversidade sexual na perspectiva da afirmação (ou não) dessa diversidade no contexto escolar; e destacar possibilidades e limites da orientação/educação sexual no contexto escolar a partir da fala docente. A metodologia compreende: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo com a técnica de entrevistas semiestruturadas, envolvendo 23 professores lotados em 5 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro; e pesquisa documental, que esmiúça os acervos das escolas para rastrear a existência de setores específicos, projetos ou trabalhos voltados ao tema à luz da legislação aplicável. Na investigação, acredita-se como perspectiva teórica na atualidade do pensamento de Michel Foucault e seu dispositivo de sexualidade como um dispositivo histórico de poder/saber. **Além de Foucault, recorre-se, para reflexão, ao suporte dos autores** Guacira Lopes Louro, Nailda Marinho da Costa Bonato, Tomas Tadeu Silva, Mônica Pereira dos Santos **e outros que de uma forma ou de outra nos ajudam a pensar o tema.** As entrevistas e coleta de informações foram concluídas e a pesquisa encontra-se na fase de interpretação final dos depoimentos dos 23 professores entrevistados, dos quais são transcritos alguns trechos emblemáticos para o pôster apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual. Políticas educacionais. Professores.

OFICINAS DE FANDANGO ENQUANTO EDUCAÇÃO POPULAR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS CAIÇARAS DO VALE DO RIBEIRA DIANTE DAS POLÍTICAS AMBIENTAIS

Paulo Cesar Franco,
Mestrando em educação. Pesquisa: Educação,
Comunidade e Movimentos Sociais.
Mestrado em educação pela
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
Campus Sorocaba. E-mail: pcf franco15@gmail.com.

Pretende-se nessa pesquisa compreender o cenário político, econômico e ambiental das comunidades Tradicionais Caiçaras da região do Vale do Ribeira, litoral Sul de São Paulo, a partir dos anos 80, cartografar seus territórios recolhendo e revelando elementos presentes no modo de vida destas comunidades tradicionais principalmente a partir das experiências das oficinas de fandango com foco na valorização e continuidade

da Cultura Caiçara. A pesquisa acontecerá em comunidades caiçaras do Vale do Ribeira onde acontecem experiências educativas com oficinas de fandango. Serão entrevistados mestres fandangueiros seguindo as pistas cartográficas propostas por Passos; Kastrup; Escóssia. Também serão feitas pesquisas iconográfica, bibliográfica em livros, revistas científicas, teses, dissertações, Internet e em documentos das entidades pesquisadas e anotações de caderno de campo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação, Comunidade, Cultura

ERA UMA VEZ...

Patrícia Pires Paiva de Campos
Graduada em Pedagogia, cursando pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Professora do Grupo 2/3 – Educação Infantil
Colégio Objetivo de Sorocaba – Unidade Centro
patricia.campos@objetivosorocaba.com.br

O Projeto: “Era uma vez...” foi realizado com os alunos de 03 e 04 anos do G3/4, da Educação Infantil do Colégio Objetivo de Sorocaba. Os contos estão envolvidos no mundo das crianças e partem de uma situação real e concreta, para proporcionar emoções e vivências significativas. As crianças puderam vivenciar e experimentar diversas situações como: construir castelos e os personagens com materiais recicláveis, participar de um piquenique na floresta, ouvir histórias através de diversos recursos (data-show, anfiteatro, teatro de sombras, fantoches), construíram um castelo de areia com areia colorida, participaram de teatro, em que eles mesmos foram os personagens e realizaram uma deliciosa culinária. Por meio da linguagem oral foi possível vivenciar situações nas quais o grupo pode comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. O projeto “Era uma vez...” teve como objetivo escutar histórias desde cedo e familiarizar-se com os gêneros narrativos, como o conto. Nas narrativas dos contos de fadas há sempre uma mediação que encanta e proporciona situações que facilitam na resolução dos conflitos pela presença de personagens como fadas, bruxas e os objetos mágicos existentes nos contos. Neste gênero aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário que encantam todas as crianças. Por meio de linguagem simbólica dos contos, a criança vem a constituir uma ponte de significação do mundo exterior para o mundo interior, aprendendo valores, refletindo sobre suas ações, desenvolvendo seu

senso crítico, sua criatividade, sua expressão e linguagem. Por meio dos contos de fadas foram criadas situações em que as crianças: leram contos de fadas e histórias infantis, trabalharam as emoções que as histórias transmitiram, criaram situações de fantasias e encantamento, conheceram elementos mágicos como: fadas, anões, gigantes, bruxas e etc., resgataram a importância que os contos populares e de fadas exercem sobre as crianças, construíram um castelo e os personagens dos contos, reproduziram as histórias com fantoches levando em consideração as sequências temporais, dramatizaram as histórias sendo elas mesmas os personagens, apreciaram a leitura feita pela professora, identificaram os valores encontrados nos personagens da história. Segundo Lajolo (1987): “[...] a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social. [...] É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto”. Os alunos valorizam os contos de fadas, buscam no mundo da fantasia possíveis soluções para resolução de conflitos do dia a dia, conhecem elementos mágicos, reproduzem as histórias escutadas, identificam os valores encontrados nos personagens das histórias, desenvolvem o senso crítico e a criatividade

PALAVRAS-CHAVE: leitura; encantamento; valores; vivência; experimentação.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Gisele Puccetti Rodrigues Lombardi
Pedagoga, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento,
Formação Docente – Espaços de Aprendizagem e
outras especializações na área da Educação.
Atua como Coordenadora da Educação Infantil de 0 a 3 anos
no Colégio Objetivo Sorocaba, unidade Portal da Colina
gisele.lombardi@objetivosorocaba.com.br

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (Drummond)

Brincar é coisa séria! Com essa perspectiva é que vem sendo desenvolvido um trabalho de formação docente. É extremamente importante que a criança possa descobrir o mundo, sentir os aromas e os sabores, escutar os sons e perceber tudo que está em sua volta. Sabemos que o cuidado para as crianças de 0 a 6 anos é algo imprescindível, mas

atrelado a ele também há a necessidade do educar, e para que aconteça de forma significativa, as estratégias e a estruturação dos espaços das vivências devem ser planejados minuciosamente com o foco na ludicidade, nas interações e no faz de conta. Colocar as crianças em contato com a natureza, em espaços abertos onde ela possa ter contato com a grama, com a areia, pedras, folhas e flores, propor situações do brincar que sejam, intencionais, ora espontâneas, ora dirigidas são práticas que norteiam o fazer educativo. Estimular a criação através do imaginário infantil com materiais que possibilitem explorar as múltiplas linguagens que a criança possui. Ao educador cabe a escuta atenta e o olhar reflexivo para ajudar a criança a inventar, alimentar as ideias com novos elementos como propor um cenário que estimulem essas vivências.

PALAVRAS-CHAVES: brincar, criatividade, linguagens e ludicidade.

ALIMENTAÇÃO E DESPERDÍCIO

Alini Caboatan do Prado
Eliana Elena Pistelli Antunes
Colégio Objetivo Sorocaba
alini.prado@objetivosorocaba.com.br
eliana.antunes@objetivosorocaba.com.br

O presente trabalho trata de um projeto pedagógico realizado com alunos do segundo ano do ensino fundamental I. O projeto enfatiza questões relacionadas à alimentação e ao desperdício, de forma interdisciplinar, em que o tema em questão é desenvolvido com base em conteúdos das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Música e Artes. Todo esse processo de ensino e aprendizagem se baseia no envolvimento e curiosidade dos alunos, fazendo com que o projeto seja único, pois a direção a seguir muda constantemente de acordo com o interesse dos estudantes sobre o tema. O estudo teve início com a pergunta: “O que eu gosto e o que eu não gosto?”. Considerando a prática alimentar dos alunos e pensando em uma alimentação saudável, houve o interesse da turma em saber quais alimentos eram importantes para o corpo humano. Em função desse e de outros questionamentos, os alunos elencaram perguntas e desenvolveram entrevistas em busca de respostas. Além disso, foram agendadas visitas em alguns estabelecimentos alimentícios, próximos ao colégio, para que os

estudantes pudessem esclarecer suas dúvidas sobre a alimentação e o desperdício. Durante esse estudo, os alunos contaram com a colaboração de diversos profissionais da área de nutrição e comércio de alimentos, que conseguiram esclarecer, com muito profissionalismo, todas as dúvidas dos alunos. Ao longo das entrevistas e pesquisas realizadas, os alunos descobriram a possibilidade de reutilizar restos de alimentos, que acabariam indo para o lixo, confeccionando uma composteira. Com ela transformaram as sobras de alimentos (trazidas de suas casas) em adubo orgânico. E, a partir do adubo, prepararam a terra do canteiro de uma horta para produzirem outros alimentos. O projeto teve como produto final um curta-metragem, com todos os vídeos e fotos registrados pelos alunos no decorrer do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação; desperdício; projeto escolar; Ensino fundamental I.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CCTS – UFSCAR

José da Rocha Neto
Bolsista PBIC/CNPq
Orientadora: Kelen Christina Leite
Licenciatura em Pedagogia UFSCar/Sorocaba

A pesquisa que está sendo feita diz respeito à formação de professores no que tange ao tratamento de questões de sexualidade e gênero no espaço escolar. Buscamos analisar como está se dando a formação de professores dos cursos de Licenciaturas do CCTS – UFSCar no tocante as questões de gênero e sexualidade. Ainda que os PCNs disponham tais questões nos temas transversais o que se percebe, empiricamente, é que na maior parte das vezes, apenas as DSTs e a gravidez são tratadas de forma relevante pelos gestores escolares e pelos docentes. A importância desta pesquisa justifica-se, pois pode-se dizer que a escola mantém e reproduz as relações de gênero aos moldes como ela ocorre na sociedade, ou seja, ela reproduz as relações de gênero através do modo como ela está organizada, estruturada, através do modo como as crianças são controladas, socializadas, “educadas”, pelo currículo, pelas atividades propostas, pelas conversas, pela vivência, enfim, por todas as relações que permeiam a escola. No que se refere as questões de gênero, a escola tende a dar continuidade ao processo de

socialização iniciado pela família e, na maior parte dos casos, a escola reproduz as relações de gênero e sexualidade já apreendidos, muitas vezes, no contexto familiar e também fora dele. O objetivo geral desse trabalho é, pois, identificar e verificar, como se dá a formação de professores nos cursos de Licenciaturas do CCTS da UFSCar no que se refere a temática gênero e sexualidade, especificamente são: 1. Analisar os PPPs das seguintes Licenciaturas da UFSCar Sorocaba; 2. Analisar os Planos de Ensino de disciplinas das licenciaturas; 3. Apreender o discurso dos docentes e dos discentes sobre a temática gênero e sexualidade na formação de professores. A metodologia é de uma pesquisa qualitativa, havendo levantamento e aprofundamento teórico: em temas como: gênero, sexualidade, estudos feministas, teorias estruturalistas e pós-estruturalistas; dos PPPs das Licenciaturas; dos dados do sistema Nexos sobre os planos de ensino, entrevistas com determinados docentes e alunos do último ano de formação. A pesquisa foi iniciada em agosto de 2013, portanto, ainda não foi possível obter resultados, e está na fase de levantamento bibliográfico sobre o tema. Os resultados esperados, são que ao final desse trabalho de pesquisa, o aluno tenha iniciado o desenvolvimento das aptidões necessárias para o trabalho acadêmico, sobretudo, para pesquisas qualitativas que envolvam as áreas fronteiriças entre Sociologia e Educação. Especificamente espera-se, ainda, como resultado do trabalho, um mapeamento que consiga identificar e analisar a presença e/ou ausência das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade nos PPPs e nos Planos de Ensino dos cursos de formação de professores do CCTS – UFSCar. Espera-se apreender a discurso dos docentes e discentes quanto a temática e o modo como são desenvolvidos quando identificados nos PPPs e nos Planos de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Sexualidade; Formação de professores; Sociologia da Educação.

MARIETA QUER FALAR

Cirlene Mascarenhas Pinheiro
Graduada em Pedagogia – Secretária escolar
Escola Municipal “Profª Maria Domingas Tótora de Góes” – Sorocaba
e-mail: cirlenemas@yahoo.com.br

O projeto “Marieta quer falar” foi desenvolvido em uma escola de educação infantil da rede municipal da cidade de Sorocaba entre 2008/2009, com o objetivo de possibilitar a

participação e presença dos familiares das crianças que compunham a Associação de Pais e Mestres da unidade, que se sentiam atraídos em estar “dentro da escola”. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o livro “Marieta quer falar” de Ducarmo Paes e desenvolvemos uma ação que incluiu a participação das mães na realização de uma peça teatral. A atividade deu tão certo, que a partir dela criamos uma série de outras ações pedagógicas voltadas para a seguinte meta da unidade escolar: “ler com autonomia e compreensão diferentes tipos de gêneros textuais, por prazer, busca de informações e para ampliar o conhecimento”. A boneca que ganhou vida no teatro passou a suscitar e a incentivar a leitura, tanto para aos alunos, quanto para os pais, que participaram ativamente. As atividades lúdicas propostas pelo teatro e em seguida a confecção de uma boneca de pano, um baú e um caderno de registros por múltiplas mãos – educadores, alunos e pais – passaram a dar outro significado para a relação família-escola; no momento em que cada aluno levava o material para casa, compartilhava de seu conteúdo com a família e registrava de diferentes maneiras, a experiência da visita da boneca, novas histórias foram sendo compartilhadas. Personificada, Marieta se tornou a mascote da escola e esteve presente nos eventos, sempre contribuindo para a formação reflexiva das crianças em temas como inclusão, consciência negra e educação ambiental. Ou seja, além de atingir o objetivo ao qual foi proposto, o projeto expandiu-se para além dos muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Família-Escola; Leitura; Atividades Lúdicas.

PROJETO – RECICLAR É BOM

Eliana Elena Pistelli Antunes
eliana.antunes@objetivosorocaba.com.br
Simone Lopes de Carvalho Pinheiro
simone.carvalho@objetivosorocaba.com.br
Objetivo Sorocaba

O presente trabalho trata de um projeto pedagógico realizado com alunos do 3º ano do fundamental I. Ele enfatiza questões relacionadas à reciclagem de forma interdisciplinar, em que o tema em questão é desenvolvido com base em conteúdos das disciplinas Matemática, História, Geografia, Ciências. Todo esse processo de ensino e aprendizagem se baseia no envolvimento e curiosidade dos alunos, fazendo com que o

projeto seja único, pois a direção a seguir muda constantemente, de acordo com a curiosidade dos estudantes sobre o tema.

O estudo teve início com a pergunta: “Para onde vai todo o lixo produzido em nossa casa?” Assim, os alunos tiveram a oportunidade de participar de experiências que envolvessem o ar, a terra e a água. A primeira envolvendo o ar. A segunda experiência foi com a água, e para estudá-la foi montado um aquário pelos próprios alunos, pelo qual eles eram responsáveis.

No estudo sobre a poluição da terra, os alunos realizaram uma pesquisa, durante uma semana, sobre o lixo de suas casas, como a quantidade de lixo produzida por dia. No final da pesquisa, montaram um gráfico. A partir deste gráfico, iniciaram o produto final, a composteira.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências; Reciclar; Lixo; Compostagem; Ambiente.

PERSONAGENS: CONTOS E ENCANTOS

Regiane Rugolo
Formada em Letras (Português) e
Complementação em Pedagogia
Ariane Januário Pego
Pedagoga

“Toda e qualquer brincadeira requer que os sujeitos estejam conscientes de estar a praticar uma ação diferente do que aparenta, sendo essa atitude não literal que permite que a atividade lúdica esteja defendida de consequências: efetivamente é o que permite que brincar seja brincar.”
(GARVEY, 1992, p. 17)

No início do 1º semestre de 2013 as crianças do Grupo Cinco (cinco anos de idade), da Educação Infantil do Colégio Objetivo Sorocaba, ao ouvir histórias despertaram muito interesse pelo mundo fantástico dos personagens dos Contos de Fadas. Precisávamos ampliar nossa visão, compartilhar novas leituras, oferecer às crianças momentos de fruição da imaginação, entendendo a literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmo. Neste encontro, nasceu o projeto “Personagens: Contos e Encantos”, os objetivos consistiam em explorar as características dos personagens e contribuir para a superação do sentimento de medo exteriorizado pelas crianças naquele momento. Considerando que as nossas crianças são protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento, propusemos várias brincadeiras relacionadas

ao faz de conta. Nesses momentos elas estabeleciam relações entre o real e o imaginário, usamos como metodologia a ideia de desenvolver a ludicidade e a criatividade de nossos alunos. Para descaracterizar o papel da bruxa de ser sempre malvada, usamos como referência o livro “A pequena bruxa” de Pedro Bandeira. Vale ressaltar, que o projeto encontra-se em fase de finalização, entretanto entendemos que o sentimento de medo foi superado pelos nossos alunos e percebemos o quanto o lúdico está presente nas ações das crianças. Para encerrarmos o projeto fomos inspiradas, a partir da leitura do livro “Manual Prático de Bruxarias-Onze Lições”, de Malcolm Bird, tendo como produto final o plantio e o cultivo das ervas e plantas citadas no livro, na fazenda do Colégio Objetivo.

PALAVRAS-CHAVES: ludicidade, literatura, cultura, faz de conta.

O SABER E O SABOR DAS DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Flávia Shimizu.
Pedagoga. Atua como professora no
Colégio Objetivo e na rede pública de Ensino de Sorocaba.
MBA Recursos Humanos
ana@objetivosorocaba.com.br
Mariana Olival Motta.
Pedagoga. Licenciada em Ed. Física,
atua como professora no Colégio Objetivo Sorocaba,
unidade Portal da Colina, mariana.motta@objetivosorocaba.com.br

“É criativa a mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo (Rodari, 1994).”

Dúvidas, anseios e aspirações, o pensamento infantil precisa ser desvendado e compreendido, assim o projeto vem sendo desenvolvido nesta turma de 1º. Ano, nesse rico processo a mediação do grupo nas diversas relações do sujeito com meio estruturou afinidades com mundo físico e social. As crianças têm diferentes formas de retratar sua realidade para compreendê-la melhor, nestes contextos foram propostas diversas ações

que ampliassem o repertório das crianças nas diversas linguagens (plástica, oral, escrita, matemática, dentre outras). A pesquisa foi a metodologia empregada no projeto e em suas etapas, objetivando a formação integral de nossos alunos, tendo vista que esta é a linguagem mais rebuscada de recursos cada vez mais refinados para interagir com a cultura e com o mundo que a rodeia. Uma destas propostas estava relacionada de como surgiu o dinheiro na vida do homem, conforme recebíamos as informações das crianças, delineamos algumas intervenções, como por exemplo a invenção da nossa própria moeda “Sólor”. Um projeto tem em sua essência a vivacidade e com este não foi diferente, ele ganhou várias ramificações que tornaram as aprendizagens contextualizadas e a criança inserida como protagonista em cada etapa.

PALAVRAS-CHAVES: linguagens, interação, diversidade e repertorização.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA LDB 9394/96

Mauro Lima de Paula
e-mail: maurohistoria@hotmail.com
Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas
Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

O presente trabalho tem como objetivo compreender as concepções de formação continuada e de prática pedagógica contidas nas políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo a partir da promulgação da LDB 9394/96, bem como compreender o contexto histórico brasileiro em que estas políticas foram criadas e em que medida elas impactaram a formação continuada e a prática pedagógica dos professores naquele momento na escola. Pretendemos realizar este estudo por meio da abordagem qualitativa e utilizar como técnicas de coleta de dados a análise documental e de conteúdo, na perspectiva de conceber a pesquisa como algo a ser construído pelo e com o pesquisador, analisando e interpretando os dados coletados à luz da fundamentação teórica proposta, concebendo os documentos como sendo produções de um contexto histórico que necessita ser reconstituído e interpretado para podermos

compreender as demandas que levaram à sua realização. Na busca de elementos que nos ajudem a responder às questões levantadas acerca do objeto desta pesquisa, utilizaremos como fontes para a investigação, os Documentos Oficiais, aqui entendidos como aqueles documentos emitidos pelos órgãos governamentais gestores da educação, tais como resoluções, pareceres, cartilhas, normas e instruções conjuntas, que serão analisados, que poderão ser consultados nos arquivos físicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na Diretoria Regional de Ensino da região de Sorocaba e nas escolas desta diretoria, bem como pela pesquisa na internet nos arquivos virtuais, no sítio dos mesmos órgãos já mencionados.

PALAVRAS CHAVE: História da Educação, Formação Continuada de Professores, Prática Pedagógica.

AS ESCOLHAS DAS MULHERES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Aparecida Suelaine Carneiro
Mestranda em Educação – UFSCar Sorocaba
suelainecarneiro@uol.com.br

O ensino médio profissional apresenta aumento da participação das mulheres em diversas áreas profissionais, inclusive em áreas fortemente marcadas pela presença masculina. Entretanto a mesma situação não acontece no sentido inverso, sendo possível perceber forte assimetria de gênero nas escolhas profissionais, persistindo a existência de profissões que podem ser consideradas “femininas” e outras “masculinas”. A forte concentração de mulheres em determinadas profissões parece demonstrar que suas escolhas se orientam para áreas com menor resistência à sua participação, resultando na manutenção de padrões estruturais de ocupação dos postos de trabalho. Significativas mudanças ocorreram na vida das mulheres nas últimas três décadas em decorrência das ações desencadeadas pelo movimento feminista, cuja atuação tem como perspectiva a transformação das relações de gênero, a luta por liberdade e igualdade. Contudo, a persistência de concepções sobre os papéis sociais de homens e mulheres, bem como dos valores atribuídos para cada um, resultam na permanência de situações de subordinação e desvantagem para as mulheres em relação aos homens, que são agravadas quando consideradas sua renda, cor, localização geográfica e idade. Tendo

como referencial os relatos de vida de mulheres que cursam o último ano de cursos técnicos da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, o estudo buscará compreender as motivações e os sonhos que permeiam as escolhas profissionais destas mulheres, tendo por apoio os trabalhos de autoras como Bosi, Butler, Scott, Hooks, Carneiro, Piscitelli, Louro, Rosenberg entre outras. Considerando que a escolha profissional denota a busca por autonomia, que sofre influência de determinantes sociais que operam na identidade dos indivíduos, o estudo refletirá sobre mecanismos que permitem ou impedem a ampliação e diversificação de possibilidades na vida das mulheres.

Palavras-chave: Mulheres. Gênero. Discriminação. História oral. Ensino médio profissional.

COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR PARA A NOSSA ESCOLA

Heloisa Regina Shiozaki

Formada em Letras (Inglês) pela Universidade de Sorocaba. Especialista em Língua Estrangeira Ensino-Aprendizagem e Tradução pela mesma Universidade. Atua como professora de Língua Inglesa de Ensino Fundamental II no Colégio Objetivo Sorocaba.
heloiisa@objetivosorocaba.com.br

Vera Márcia Pereira Lacava

Formada em Letras (Inglês) pela Universidade de Sorocaba. Especialista em Ansiedade no Aprendizado de Língua Estrangeira pela mesma Universidade. Atua como professora de Língua Inglesa de Ensino Fundamental II no Colégio Objetivo Sorocaba.
vera@objetivosorocaba.com.br

O Projeto Fotografia originou-se devido ao grande envolvimento dos alunos com relação ao uso de imagens digitais e visando exercitar e aproveitar esse interesse, este foi desenvolvido com base na estrutura gramatical abordada no primeiro bimestre de 2013. Visando utilizar e aprimorar o uso de comparativos, os alunos visitaram lugares diferentes da escola onde tinham que registrar as imagens escolhidas por eles, para então, desenvolverem as pistas que encaminhariam os outros grupos de alunos a chegarem aos lugares registrados por eles. Visando a sociabilização, a aproximação com o ambiente escolar e o aperfeiçoamento da prática da língua inglesa, os alunos foram avaliados quanto à organização, conhecimento da língua e postura durante a apresentação. Segundo Doug Lemov, no livro Aula nota 10, para que haja uma boa expressão “não é só o que os alunos dizem que conta, mas como eles comunicam o que

sabem. Para ter sucesso, os alunos devem expressar seus conhecimentos na linguagem correta de acordo com a situação apresentada. Pare serem bem sucedidos os alunos precisam expressar seus conhecimentos de uma maneira clara e eficiente.”

PALAVRAS CHAVES: Sociabilização, ambiente escolar, aperfeiçoamento da prática da língua inglesa.

BAÚ DE COLEÇÕES

Juliana Batista Lopes
Graduada em Pedagogia
Professora do Grupo 4 – Educação Infantil
Colégio Objetivo de Sorocaba – Unidade Centro
juliana.lopes@objetivosorocaba.com.br

O Projeto “Baú de Coleções” foi realizado com os alunos de 04 anos do Grupo 4 – da Educação Infantil do Colégio Objetivo de Sorocaba, durante o 3º bimestre de 2013. Seu objetivo foi promover situações em que as crianças pudessem trocar conhecimentos e conceitos matemáticos por meio de atividades lúdicas e, assim, explorar conteúdos diversos, como as diferenças, as medidas e as características dos objetos, possibilitando confrontos na forma de registrar, permitindo executar uma série de operações como comparação, classificação, contagem, adição e subtração. A busca de soluções para os problemas reais que surgem no decorrer dos registros leva ao estabelecimento de novas relações, ou seja, comparar coleções, partir uma coleção em outras coleções, antecipar resultados de operações simples à reflexão sobre seus procedimentos, pensar na melhor forma de organização das coleções. Sempre contribuindo com o avanço real em suas estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: projeto; educação matemática; coleções; vivências; experimentações;

SAÚDE FINANCEIRA DO ADOLESCENTE

Mari-Cléia Pelegi Lobo
Graduada em Matemática
Professora de Matemática, Física e Desenho Geométrico de Ensino Fundamental II
Colégio Objetivo Sorocaba – Unidade Portal e Centro

maricleia@objetivosorocaba.com.br

Controlar gastos, descobrir as definições de receita e despesas são os objetivos do projeto. A preocupação era mostrar aos alunos de 7º. Anos que o uso inadequado do dinheiro, o desperdício e a falta de controle financeiro, levam as pessoas a terem sérios problemas econômicos e, conseqüentemente, ao desequilíbrio de setores de sua vida. O projeto contou com o trabalho de Filosofia, que utilizou o tema transversal Ética para ajudar na concretização das ações. Para desenvolver este projeto foi utilizada uma maneira envolvente, divertida, que levasse os educandos a um comprometimento maior com esses setores da Matemática. O mais importante foi preparar o aluno para um melhor entendimento financeiro e que este sentisse prazer em aprender. Os referenciais teóricos dos PCN's de Matemática contemplaram a realização do projeto. O Colégio Objetivo Sorocaba providenciou a confecção de talões de cheques fictícios, com 20 folhas, distribuídos a cada um dos alunos para que pudessem contabilizar seus gastos no período de um mês. Um valor simbólico de R\$ 200,00 foi atribuído a cada um deles como crédito para suas despesas pessoais. A cada gasto pessoal um cheque deveria ser emitido no valor gasto e colocado em uma urna referente a sua classe, paralelamente o aluno teria que fazer uma tabela abatendo cada cheque do valor disponível, realizando as operações de adição e subtração no conjunto dos números inteiros, facilitando seu aprendizado. Aqueles que gastassem mais do que o valor estipulado, teriam que entrar no cheque especial, o crédito estipulado foi de R\$300,00. O projeto desenvolveu nos alunos a consciência de seus gastos e a melhora no desenvolvimento matemático.

PALAVRAS CHAVES: Matemática, educação financeira, autocontrole.

PORTUGUÊS E MATEMÁTICA UNIDOS PELO DEBATE ARGUMENTATIVO

Vanessa Bolina de Almeida
Graduada em Letras e Pós-Graduada em Psicopedagogia
Professora de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II
Colégio Objetivo Sorocaba – Unidade Centro
vanessa.bolina@objetivosorocaba.com.br

Rafael Fernando Pascualon
Graduada em Licenciatura em Matemática ICMC – USP
Professor de Matemática e Desenho Geométrico do Ensino Fundamental II e Médio
Colégio Objetivo Sorocaba – Unidade Centro
Rafael.fernando@objetivosorocaba.com.br

Os alunos do 9º ano do Colégio Objetivo Sorocaba, no início de 2013, foram apresentados à estrutura argumentativa em situações comunicacionais diversas. A partir da discussão e escolha de temas pertinentes à sociedade, os educandos realizaram um debate sobre os prós e contras da liberação das drogas. Com o objetivo de vivenciar e compreender a linha argumentativa, estimular o pensamento crítico, a pesquisa e a comprovação de dados, utilizando-se de conhecimentos linguísticos e matemáticos os alunos iniciaram o processo de construção do debate que, posteriormente, seria realizado. As sequências didáticas realizadas contemplaram desde a leitura de textos e discussões acerca do tema nas aulas das duas disciplinas, até a divisão dos grupos e coordenação do debate. Todos se responsabilizaram pela execução do debate, como o preparo do local, a mesa mediadora, os debatedores e a plateia que foi responsável por “votar” sobre a legalização ou não das drogas, a partir do que foi apresentado pelos debatedores. A prática do gênero textual oral escolhido trouxe aos envolvidos a constatação da necessidade de saber expor suas ideias e argumentos através da comprovação de dados, como também a importância de refletir sobre uma opinião fundamentada na análise de prós e contras que a compõem. A teoria sócio-discursiva de Bronckart, os estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz em Linguística Aplicada nortearam o desenvolvimento do trabalho, que obteve como resultado o entendimento da estrutura argumentativa, o desenvolvimento dos argumentos, a interpretação de dados estatísticos, matemáticos e o posicionamento crítico de seus envolvidos.

PALAVRAS-CHAVES: Oralidade, protagonismo, gêneros textuais, argumentação, análise gráfica e estatística.